

Índice geral da tese

<u>Preâmbulo</u>	1
<u>Parte I – Fundamentos</u>	13
<u>Capítulo I – Metodologia</u>	17
1 – Abordagem Metodológica	21
2 – Conceitos e Instrumentos da Formação Profissional	48
<u>Capítulo II – A Envolvente Social, Económica e Tecnológica</u>	107
1 – Em Transição para a Sociedade da Informação e do Conhecimento	111
2 – A Educação ao Longo da Vida como Princípio Orientador	144
3 – O Papel das Universidades na Formação Contínua	150
<u>Capítulo III – Formação Profissional em Portugal – Situação Actual</u>	155
1 – Formação Inserida nos Sistemas de Educação e Formação	162
2 – Formação Profissional Inserida no Mercado de Emprego	219
<u>Capítulo IV – Ensino e Formação a Distância</u>	257
1 – Fundamentos Teóricos do Ensino a Distância	263
2 – O Panorama Internacional	327
3 – Portugal – Um Sistema Ainda Incipiente	343
<u>Parte II – Estudos de Caso</u>	381
<u>Capítulo V – O CNED</u>	393
<u>Capítulo VI – A OLF e a OLC</u>	471
<u>Capítulo VII – O PROFISSS</u>	499
<u>Capítulo VIII – Estudos de Caso: Consolidação de Interpretações</u>	533
<u>Parte III – Conclusões</u>	545
<u>Capítulo IX – Conclusões</u>	551
<u>Bibliografia</u>	601
<u>Lista de siglas</u>	615
<u>Anexos</u>	619
Anexo I - Listagem de operadores de ensino e formação a distância em Portugal	623
Anexo 2 - Listagem de algumas organizações relevantes a nível mundial no âmbito do ensino e formação a distância	629
Anexo 3 - Listagem de algumas organizações relevantes no âmbito do ensino e formação em Portugal	639
Glossário	645

Ensino a distância e formação contínua

*Uma análise prospectiva sobre a utilização do ensino a distância
na formação profissional contínua de activos em Portugal*

Tese de doutoramento

José Reis Lagarto

Orientador - Professor Doutor Armando Rocha Trindade

Maio de 2002

Tese realizada no âmbito de equiparação a bolsheiro concedida ao abrigo do Despacho Normativo 23/98 do Ministro da Educação.

Resumo

Numa altura de profundas transformações a todos os níveis, desde sociais a tecnológicas, os trabalhadores no activo e as empresas sentem necessidade de garantir a permanente actualização das suas competências. A formação a distância parece poder ser uma das respostas.

Nesta tese procura-se saber se, a curto ou médio prazo, parte significativa dos activos portugueses poderá fazer a sua formação contínua em regime de ensino a distância e em que condições é que isso poderá ocorrer.

Para dar resposta a esta questão, analisa-se numa primeira fase a situação das qualificações de base da população portuguesa, bem como as tendências de evolução nos próximos anos. Igual análise se faz, também, quanto aos níveis de literacia informática existente. Identifica-se e analisa-se ainda a actual estrutura de formação de base ao nível do sistema de ensino secundário vocacional e da sua capacidade de aumentar as respostas positivas a este nível de qualificações.

Numa segunda fase faz-se a análise da evolução dos sistemas de formação a distância e da influência que as novas Tecnologias da Informação e Comunicação lhes trouxeram. Identificam-se e caracterizam-se os operadores mais importantes existentes em Portugal. Para sedimentar esta análise estudam-se três casos distintos e complementares de instituições de formação que utilizam regimes de formação a distância, nomeadamente o “Centre National d’Enseignement à Distance” de França, a “Open Learning Foundation/Open Learning Company” do Reino Unido e o “PROFISSS – Projecto de Formação Inicial Qualificante para a Solidariedade e Segurança Social” de Portugal.

As conclusões dos estudos de caso, associadas às evidências encontradas na fase anterior, dão origem às conclusões, materializadas por um conjunto de constatações e da proposição de vários cenários organizativos para possível enquadramento do mercado da oferta do ensino e formação a distância em Portugal.

Abstract

In a world where new technologies and social structures are always changing, people and organizations need to face these new challenges. Open and Distance Learning seems to be one of the possible answers.

In this thesis we try to find out if a significant part of Portuguese workers will be able to perform lifelong learning using open and distance learning. If so, what conditions will be needed to perform this challenge.

In the first part of the thesis, the present basic qualifications of Portuguese people are analysed, and their evolution is foreseen. The same analysis is done for informatics literacy. We also analyse the present situation of the vocational system at secondary school level and its potential to improve the whole performance.

In a second step we analyse the Open and Distance learning systems and their evolution, having in mind the impact of new tools brought by the Information Society. We also list the most important organizations operating in Portugal. We have studied three different organizations, using the case study methodology trying to find out the best possible practices in ODL. They are the “Centre National d’Enseignement à Distance” (France), the “Open Learning Foundation/Open Learning Company” (United Kingdom), and “PROFISSS – Projecto de Formação Inicial Qualificante para a Solidariedade e Segurança Social” (Portugal).

The case study conclusions, and their matching with the evidences drawn from the previous work, give origin to the final conclusions where some statements are made and the construction of different scenarios for the organization of ODL market in Portugal are designed.

dedicatória

Ao meu pai

Agradecimentos

Ao meu orientador, Professor Rocha Trindade, por ter acreditado nesta viagem.

Aos meus amigos especiais que sempre me incentivaram, criticaram e apoiaram.

Aos colegas que na Universidade Aberta me apoiaram mais de perto.

A todos os outros que de alguma forma me ajudaram.

E por último, à Lena, ao João, ao Jorge e à Catarina que me aturaram de forma especial durante os mais de dois anos que durou esta tarefa.

***“Os activos primordiais
de cada nação serão as
qualificações e as ideias
dos seus cidadãos.”***

***Robert Reich
in “O Trabalho das Nações”***

Índice geral da tese

Preâmbulo	1
Parte I – Fundamentos	13
Capítulo I – Metodologia	17
1 – Abordagem Metodológica	21
2 – Conceitos e Instrumentos da Formação Profissional	48
Capítulo II – A Envolvente Social, Económica e Tecnológica	107
1 – Em Transição para a Sociedade da Informação e do Conhecimento	111
2 – A Educação ao Longo da Vida como Princípio Orientador	144
3 – O Papel das Universidades na Formação Contínua	150
Capítulo III – Formação Profissional em Portugal – Situação Actual	155
1 – Formação Inserida nos Sistemas de Educação e Formação	162
2 – Formação Profissional Inserida no Mercado de Emprego	219
Capítulo IV – Ensino e Formação a Distância	257
1 – Fundamentos Teóricos do Ensino a Distância	263
2 – O Panorama Internacional	327
3 – Portugal – Um Sistema Ainda Incipiente	343
Parte II – Estudos de Caso	381
Capítulo V – O CNED	393
Capítulo VI – A OLF e a OLC	471
Capítulo VII – O PROFISSS	499
Capítulo VIII – Estudos de Caso: Consolidação de Interpretações	533
Parte III – Conclusões	545
Capítulo IX – Conclusões	551
Bibliografia	601
Lista de siglas	615
Anexos	619
Anexo I - Listagem de operadores de ensino e formação a distância em Portugal	623
Anexo 2 - Listagem de algumas organizações relevantes a nível mundial no âmbito do ensino e formação a distância	629
Anexo 3 - Listagem de algumas organizações relevantes no âmbito do ensino e formação em Portugal	639
Glossário	645

Preâmbulo

O trabalho de alguns anos em instituições ligadas à formação a distância, bem como a actividade desenvolvida no âmbito da formação profissional, em regime presencial ou em regime de ensino a distância, levou-me a equacionar a realização de uma tese de índole prospectiva, que possa, no seu final, ser um contributo válido para as grandes questões que se colocam aos sistemas de formação contínua em Portugal, neste início de milénio.

É vulgar encontrarem-se opiniões expressas e sentimentos de desconfiança sobre as metodologias de ensino e formação a distância¹, particularmente no que diz respeito à qualidade do produto de saída, isto é, as aprendizagens efectivamente conseguidas pelos formandos. A elas apontam-se alguns defeitos, reconhecem-se algumas virtudes, mas existe uma desconfiança latente sobre a capacidade destes regimes proporcionarem aos formandos as aprendizagens adequadas. Esta visão, frequentemente encontrada durante a última década², é hoje cada vez menos vulgar.

Existem algumas razões para essa mudança.

Por um lado, foram sendo feitas e divulgadas experiências no domínio do ensino a distância, tendo algumas delas proporcionado resultados animadores. Em Portugal, neste período (década de 90), sedimentaram-se instituições poderosas, nomeadamente a Universidade Aberta e o Instituto de Formação Bancária. O sucesso das suas experiências tem tido um efeito multiplicador, gerador de inúmeras outras que, lenta mas seguramente, têm vindo a contribuir para uma cada vez maior aceitação desta metodologia de ensino e formação.

¹ Especialmente em círculos de empresários e de formadores da formação presencial.

² De facto, a minha experiência como representante da Universidade Aberta na Comissão Técnica do Fórum “Euroformação Eurotraining da Associação Industrial Portuguesa”, entre 1991 e 1998, permitiu contactar sobre o assunto, de forma informal, inúmeros empresários e profissionais da formação, que manifestavam grandes dúvidas sobre a eficácia da formação a distância quando utilizada no subsistema da formação profissional.

Por outro lado, verifica-se que com a rápida obsolescência dos saberes, os sistemas mais tradicionais de formação, sustentados em metodologias de ensino presencial, não têm capacidade de resposta á velocidade da mudança, e muito menos à quantidade de efectivos a formar que essa mudança implica.

Os impactos produzidos em muitos perfis profissionais pelas profundas transformações que se verificam ao nível tecnológico e económico obrigam desde já os trabalhadores, e vão obrigar muito mais no futuro, a um esforço constante de adaptação às novas realidades.

A formação presencial, embora sempre possível, nem sempre é a que se apresenta mais oportuna, pelas mais variadas razões. O tempo disponível, a dificuldade de acesso aos locais de formação, e até a escassez de informação adequada e credível, são alguns factores de inibição da frequência de formação presencial.

O objectivo desta tese é demonstrar que, em Portugal, e num horizonte temporal relativamente curto (cerca de uma dezena de anos), é possível desenvolver uma parte significativa do esforço de formação contínua de activos utilizando metodologias de formação a distância, mesmo tendo em conta um conjunto de factores que são condicionadores do sucesso deste tipo de intervenção formativa e que adiante daremos conta.

É um dado adquirido que os sistemas de formação existentes, predominantemente presenciais, não conseguem oferecer resposta adequada, nomeadamente em tempo útil e também, por vezes, na qualidade exigida, às necessidades que se sentem no domínio da formação profissional, particularmente da formação contínua de activos. O número de activos a formar é muito grande, bem como múltiplos são os conteúdos da própria formação.

A formação presencial, independentemente do tipo de metodologias e estratégias que utilize, terá um papel muito importante e em muitos casos insubstituível. No entanto, não será suficiente para responder ao enorme esforço de formação que é necessário realizar nos próximos anos.

O recurso às metodologias de ensino a distância poderá ser um valioso contributo para se atingirem os objectivos de qualificação de parte importante

dos activos portugueses. Com o advento da Sociedade da Informação disponibilizaram-se para a formação a distância novas ferramentas que vieram dar resposta a alguns dos problemas com que esta se debatia, quando direccionada para públicos menos treinados em tarefas de auto-aprendizagem³.

De facto, o aumento da utilização de ferramentas informáticas nos postos de trabalho, conjugado com o esforço governamental no sentido de dotar os jovens com competências informáticas de base (programas Nónio-Século XXI, Internet na Escola, PROF2000, etc.) e ainda o aumento do nível de escolarização de base da população mais jovem, aumentará o nível médio da proficiência informática da população portuguesa, pelo que poderemos pensar que a disponibilização de facilidades de formação a distância utilizando novas tecnologias pode ter uma adesão e sucesso significativo.

Convém desde já clarificar que entendemos que o perfil médio dos activos portugueses não é hoje ainda o mais adequado para a utilização generalizada de metodologias de ensino a distância. No entanto, existem perfis profissionais, níveis etários e factores motivacionais específicos que podem ser enquadrados por sistemas de formação a distância. Para que tal aconteça, há que conceber sistemas multifacetados e flexíveis que, centrados no objectivo de servir públicos diversificados, possam a partir da mesma filosofia de base – o ensino a distância – apresentar soluções credíveis, eficazes e competitivas e que respondam às necessidades dos utilizadores.

No presente estudo pretende-se apresentar uma proposta de organização de um sistema de formação contínua em Portugal suportado em metodologias de ensino a distância, considerando a existência de operadores públicos e privados e tendo em conta as realidades existentes a nível social, económico, cultural e tecnológico.

Naturalmente, e porque se pretende privilegiar a formação contínua, a formação inicial será aqui tratada de forma meramente informativa e como

³ Esta questão será tratada com profundidade mais à frente.

suporte às opções subsequentes, que haverão de ter lugar ao longo da vida dos indivíduos.

Dar-se-á particular ênfase a sistemas que explorem a utilização das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), que já hoje trazem contributos muito valiosos, seja de ordem operacional, seja mesmo de ordem conceptual, ao desenho, organização e desenvolvimento da formação.

Esta proposição vem na sequência lógica da tese de mestrado por mim realizada, e que se preocupou centralmente com o estudo e a demonstração da possibilidade de realizar formação profissional utilizando metodologias de ensino a distância⁴.

As experiências profissionais em que me envolvi, enquanto Director da Unidade de Formação Profissional do Instituto de Comunicação Multimedia da Universidade Aberta, e particularmente a participação em projectos europeus relacionados com esta problemática⁵, permitiram olhar para as questões da formação profissional a distância de uma forma ainda mais convicta.

O facto de o meu percurso pessoal me ter identificado bastante, ao longo dos anos, com os sistemas de formação profissional, contribuiu de forma relevante para o desenho estrutural desta tese. O meu percurso como aluno de uma Escola Industrial, da qual depois fui professor e membro de órgão de gestão, bem como o acompanhar sistemático das opções que foram sendo superiormente tomadas neste domínio, permite-me hoje reflectir de forma global e daí tirar algumas ilações.

Durante os seis anos em que fui presidente do Conselho Directivo da Escola Secundária de Afonso Domingues tive a oportunidade de lidar com uma grande tipologia de cursos, orientados para a formação profissional e suportados pelas mais variadas legislações. Assim, foi possível contactar com currículos de cursos do Decreto 20420 de 1931, cursos do Decreto 37029 de 1948, bem

⁴ Lagarto, José (1994).

⁵ Com particular realce para o projecto EETP (European Educational Teleports) do programa TELEMATICS.

como os da reforma Veiga Simão (Cursos Complementares do Ensino Técnico) e todos as restantes reorganizações do Ensino Secundário e Ensino Técnico Profissional que se verificaram entre 1974 e 1984. No meio dessa actividade ainda houve possibilidade de colaborar activamente na experiência-piloto de formação que acabou por dar origem à primeira Lei da Aprendizagem, datada de 1984.

A minha experiência no Instituto de Tecnologia Educativa, como responsável pela produção de materiais pedagógicos, alguns deles relacionados com o sistema de difusão do ensino básico denominado “Telescola”, e principalmente a minha actividade na Universidade Aberta, permitiu-me contactar com inúmeras experiências de formação profissional, fosse em regime presencial, fosse em regime de ensino a distância. Este contacto, por participação directa em projectos concretos, ou por simples observação de projectos alheios, criou-me a convicção de que as metodologias de ensino a distância são um instrumento poderoso no domínio da educação em geral e da formação profissional em particular.

Esta experiência acumulada, hoje já vista em parte com algum distanciamento “histórico”, permite-me um opinar sustentado em experiências concretas. Permite-me ainda uma reflexão comparativa, entre o passado, o presente e o que se pretende para o futuro, reduzindo ao menor denominador comum as diferenças contextuais de cada uma dessas gerações: enquanto aluno (12-19 anos); enquanto gestor escolar (23 aos 29 anos) e enquanto profissional de instituições de formação ligadas ao ensino e á formação em regime de ensino a distância ⁶.

⁶ Entre 1984 e 1988, no Instituto de Tecnologia Educativa, desempenhei as funções de Chefe da Divisão de Produção e Realização, tendo transitado depois para Universidade Aberta, onde entre outras actividades, fui Director da Unidade de Formação Profissional durante 8 anos.

A tese está organizada em nove capítulos, estruturados em três partes distintas. A primeira parte trata do actual contexto da sociedade portuguesa no domínio do ensino e formação e dos fundamentos teóricos que enquadram a formação a distância; a segunda parte é dedicada aos estudos de caso, escolhidos por constituírem boas práticas no domínio do ensino e formação a distância; a terceira parte é exclusivamente constituída pela conclusão.

O primeiro capítulo descreve a metodologia utilizada para o estudo. Explicitam-se e justificam-se as opções metodológicas, tendo em conta não só a temática do trabalho, mas também a adequabilidade das ferramentas sociológicas utilizadas para atingir o fim a que nos propomos. A necessidade de verificar hipóteses e convicções levou-nos à realização de estudos de caso que permitem, depois de analisados, transpor para a realidade portuguesa, com a necessária adaptação, as estratégias e modelos utilizados noutras partes do mundo.

Procurou-se explicitar, tão claramente quanto possível, um conjunto de conceitos e definições trivialmente utilizados nesta área de conhecimento, mas onde por vezes não existe comunhão de entendimento. Diremos que neste capítulo se elabora uma espécie de glossário expandido⁷, onde sobre cada conceito se perspectivam, quando é caso disso, diferentes abordagens feitas por pessoas ou organismos que se dedicam às temáticas em estudo.

No segundo capítulo procura enquadrar-se o leitor nas grandes questões que estão na base da realização do próprio trabalho. É um capítulo de contextualização, onde se identificam os principais vectores de mudança social, económica e tecnológica, que ditarão a forma duma nova sociedade, por alguns chamada de Sociedade da Informação e do Conhecimento. Serão analisadas as orientações e preocupações dominantes expressas por organismos e individualidades prestigiadas e reconhecidas e que são

⁷ Este capítulo não elimina a necessidade de um glossário clássico, que é apresentado em anexo, no final do trabalho.

claramente alavancas da mudança organizacional a que se assiste no início deste milénio.

O capítulo terceiro descreve o actual sistema de formação em Portugal, seja na vertente da formação profissional inicial, seja na vertente da formação contínua. São aí analisados os pontos fortes do sistema, bem como as carências manifestadas. Dá-se particular atenção à execução física da formação profissional realizada no âmbito do 2º Quadro Comunitário de Apoio (QCA II). Apesar do QCA II ter apoiado bastante formação inicial, em princípio toda ela qualificante, e daí com algum índice de empregabilidade, o apoio à formação contínua teve um peso muito significativo e importância estratégica na manutenção da empregabilidade dos trabalhadores e no aumento da competitividade empresarial e pessoal. Queremos salientar que este capítulo, de leitura eventualmente árida devida à minúcia da informação recolhida e tratada, é um capítulo fundamental para a percepção da existência (ou não) de estruturas formativas que possibilitem uma formação de base consistente e uma formação contínua sustentada e permanente. A ocasião da recolha dos dados relativos à execução do QCA II dificultou enormemente a sua obtenção e requereu da nossa parte uma persistência elevada ⁸.

O capítulo quarto constitui o capítulo charneira desta tese. Pretende-se com ele dar ao leitor uma visão clara do que é hoje e o que significam, em termos conceptuais, o ensino e a formação a distância. Aí se apresenta uma análise das tendências evolutivas a nível mundial, e muito especificamente da utilização da metodologia em situações de formação profissional contínua.

Do mesmo modo, é feita uma reflexão sobre o actual panorama da formação a distância em Portugal, em todos os domínios em que se manifesta: formação graduada, contínua, qualificante, etc. Assim, faz-se o levantamento possível do

⁸ Nesta altura, entre Junho de 2000 a Junho de 2001, estavam a ultimar-se os relatórios de execução física e financeira do QCA II – 1994/1999, daí as dificuldades que alguns gestores tiveram em fornecer os dados solicitados.

estado da formação a distância, servindo também essa análise como base para a proposta que se explana em capítulo posterior.

Os quinto, sexto e sétimo capítulos constituem-se como os instrumentos sociológicos de pesquisa mais importantes deste trabalho. São analisados, utilizando a metodologia de estudo de caso, os sistemas de formação a distância do CNED (Centre National d'Enseignement à Distance - França), da OLF/OLC (Open Learning Foundation/ Open Learning Company - Inglaterra) e do PROFISSS (Projecto de Formação Inicial Qualificante para a Solidariedade e Segurança Social - Portugal).

Não se fazendo um estudo comparativo profundo, até porque estamos em presença de realidades distintas, procura-se, com a sua análise comparativa, encontrar pontes e soluções que possam eventualmente ser de aplicação válida a um projecto de organização do universo do ensino e formação a distância em Portugal.

Dá-se especial atenção às estruturas organizacionais, aos modelos de funcionamento, às metodologias utilizadas, aos meios de difusão dos materiais, aos regimes de tutoria e características dos públicos utilizadores, que são afinal os factores condicionantes de um bom funcionamento destes sistemas.

É importante referir que na altura da realização dos estudos de caso nas instituições estrangeiras ⁹, ambas estavam em fase de reorganização interna, com as consequentes alterações orgânicas. Estas alterações tinham o objectivo de lhes proporcionar uma melhor adequação às novas solicitações colocadas pela evolução da Sociedade. Este facto, aliciante em princípio, criou algumas dificuldades de percepção da situação no momento e não permite antever ainda o pleno sucesso da sua aplicação.

No capítulo oitavo faz-se o levantamento das constatações que resultam directamente da análise das situações encontradas em cada um dos estudos

⁹ Realizadas em Abril e Maio de 2001.

de caso. Este conjunto de constatações constitui parte do suporte teórico das conclusões, objecto do capítulo seguinte.

O capítulo nono é o capítulo de conclusão, e consta da verificação das hipóteses formuladas e da proposta de criação em Portugal de um quadro organizativo do subsistema de ensino e formação profissional suportado em metodologias de ensino a distância.

Esta proposta baseia-se na interpretação dos resultados dos casos analisados nos capítulos precedentes e tem em conta os contextos de enquadramento da sociedade portuguesa, nas suas diferentes vertentes – educacional, cultural, económica e tecnológica.

A partir desta análise e contextualização postula-se um modelo organizacional, capaz de criar as condições para que se possa proporcionar a vastas camadas de indivíduos um mais fácil acesso a formação profissional à medida das suas necessidades. O modelo adoptado, que se materializa na apresentação de diferentes cenários, é apenas uma proposta considerada exequível no contexto nacional e capaz de dar resposta às necessidades evidentes de formação contínua dos activos portugueses.

Em anexo apresenta-se:

- listagem de organizações portuguesas que se dedicam ao ensino e à formação profissional em regime de ensino a distância;
- listagem não exaustiva de organizações de referência a nível mundial e que estão relacionadas com o ensino e formação a distância;
- listagem de organizações portuguesas relacionadas com o ensino e formação profissional;
- glossário de terminologia que constitui o suporte linguístico da área de actividade em que se insere a tese e que tem por objectivo elucidar o leitor sobre os conceitos que lhes estão subjacentes.

Parte I

Fundamentos

A organização da tese em três partes distintas tem como objectivo estruturar o seu conteúdo de forma a melhor se mostrar o caminho que conduza à satisfação da nossa questão de princípio.

De facto, a primeira parte pretende dar uma resposta tão clara quanto possível a um conjunto de questões que, se não tiverem resposta minimamente positiva, obviem qualquer solução formativa em regime de ensino a distância. Nomeadamente há que conhecer:

- O actual nível de qualificações da nossa população activa e as que são previsíveis, num prazo razoável de tempo (5/10 anos);
- a capacidade instalada no sistema formativo e educativo, para perceber se é possível proporcionar formação profissional de base e elevar os índices de escolaridade da população portuguesa, de modo a aproximá-los dos padrões europeus;
- o “estado da arte” do ensino e formação a distância de um modo geral e qual o seu nível de disseminação em Portugal, de modo também a identificar a existência de operadores com competências adequadas e suficientes que possam suportar um esforço formativo utilizando estes regimes de formação.

Com estas questões respondidas encontrar-se-ão com certeza os indicadores que caracterizam de algum modo as condições mínimas para que um determinado público possa ser alvo de formação através de regimes de ensino a distância, nomeadamente:

- escolaridade suficiente que lhe tenha fornecido competências no domínio da aprendizagem autónoma;
- competências profissionais ancoradas em conhecimentos teóricos de base que permitam uma boa receptividade a novos e motivadores conhecimentos veiculados através das metodologias de ensino a distância;

- capacidade dos operadores de formação para disponibilizar os dispositivos de ensino a distância (metodologias, conteúdos e desenvolvimento do processo formativo) mais adequados às necessidades dos utilizadores, sejam institucionais sejam individuais.

Entendeu-se que nesta tese não se estudariam em profundidade as teorias relacionadas com o ensino e formação a distância. Apenas se referem as questões essenciais, de modo a que se possa equacionar o que é hoje o ensino a distância e quais as tendências que se vislumbram no futuro. Por outro lado, consideramos que já existe uma bibliografia abundante e credível que é essencial conhecer e estudar previamente por todos aqueles que se desejem aventurar pelos caminhos destes regimes de ensino.

No início desta parte I, no primeiro capítulo, para além da descrição da metodologia de investigação e organização do trabalho, propõe-se um conjunto alargado de definições e explicações de alguns conceitos e instrumentos relacionados com a formação profissional e com o ensino a distância. Pretende-se de algum modo uniformizar a linguagem e precisar com o rigor possível qual o nosso entendimento sobre os diferentes conceitos listados.

Essencialmente importa perceber se as condições de desenvolvimento tecnológico e social do país são as mínimas para se poder pensar no desenvolvimento de projectos de ensino a distância e que tipo de apoios e enquadramentos deverá o Estado disponibilizar e/ou enquadrar.

Em resumo, esta Parte I constitui-se como um corpo teórico e de constatações de realidades e de possíveis evoluções das condições sociais e tecnológicas na sociedade portuguesa.

Capítulo I

Metodologia e Conceitos

Índice de capítulo

1. PERCURSO METODOLÓGICO.....	21
1.1 – A pergunta de partida.....	24
1.2 – A exploração	27
1.3 – A problemática.....	28
A evolução social, económica e tecnológica.....	29
A influência da evolução da telemática na educação a distância	32
As “boas práticas” da formação profissional a distância	36
1.4 – O modelo de análise.....	37
1.5 – A observação	41
1.6 – A análise das informações	44
1.7 – As conclusões	45
1.8 – Considerações organizativas	45
2. CONCEITOS E INSTRUMENTOS DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL	48
2.1 – Educação e Formação.....	48
Educação básica	49
Educação ao longo da vida	50
Formação	52
2.2 – Formação Profissional	53
Formação inicial	55
Formação de qualificação	56
Formação de actualização	57
Formação de aperfeiçoamento.....	58
Formação de especialização	59
Formação de reconversão/requalificação.....	59
2.3 – Regimes de Formação	61
Formação presencial	61
Formação a distância (aberta e flexível).....	62
Formação em alternância.....	64
Formação “no posto de trabalho”	65
Formação híbrida	65

2.4 – Organização da formação.....	66
Formação modular	66
Formação por unidades capitalizáveis	67
2.5 – Instrumentos de gestão da formação profissional.....	68
Plano institucional de formação.....	68
Deteção de necessidades de formação.....	69
Qualificação profissional.....	70
Competência profissional	71
Perfil profissional	72
Acreditação da formação.....	73
Creditação da formação	74
Certificação da formação.....	75
Contrato de formação.....	76
Orientação profissional.....	78
Níveis de formação profissional (codificação da Comunidade Europeia) ..	79
2.6 – Instrumentos operacionais da formação profissional	80
Audioconferência.....	80
Centros de Recursos.....	81
Conferência por computador	82
Escola virtual	83
Internet	85
Materiais (didácticos) de aprendizagem	87
Teleformação.....	88
Videoconferência.....	90
2.7 – Estratégias de formação suportadas em materiais pedagógicos	92
Formação baseada em recursos didácticos (Resource-based training)	92
Formação assistida por computador	94
Formação on-line.....	95
e-Learning	95
Formação em rede (Networking training systems)	96
2.8 – Actores da formação profissional.....	98
Autor de materiais didácticos	98
Conceptor de sistemas de formação	99
Formador	100
Formando	101
Gestor de formação.....	102
Tecnólogo educativo	103
Tutor de ensino a distância	103
Tutor do posto de trabalho	104

1. Percurso metodológico

Esta tese, como já se referiu no preâmbulo, assume um cariz de investigação qualitativa em educação e tem como objectivo final apresentar uma proposta prática de estruturação do sistema de formação contínua de activos através da utilização de regimes de ensino a distância. As questões pragmáticas e urgentes da formação contínua assumem um papel central.

O seu conteúdo tem uma orientação teórica clara, mas de tal não se infere que revista um cunho de investigação predominantemente teórica. Pelo contrário, obedece a objectivos pragmáticos de análise de situações concretas, factuais, pré-existentes e que poderão, no que respeita ao caso do sistema nacional de formação, ser conduzidas a evoluir no sentido de uma maior abrangência e eficácia.

Em termos metodológicos, os objectivos a atingir não impõem nem sequer recomendam a utilização de métodos quantitativos, que estariam desadequados ao âmbito da organização de sistemas de formação, área em que se situa a presente tese. Contudo, a hipótese de utilização das metodologias de ensino a distância no sistema nacional de formação obriga, naturalmente, a um percurso teórico de dimensão significativa no tocante a estas metodologias. Acresce que este é um domínio de rápida evolução no tocante a estratégias pedagógicas, esquemas organizativos, métodos, técnicas e instrumentos, o que obrigou também a uma análise da evolução deste tipo de sistemas.

A abordagem predominantemente qualitativa da investigação em educação leva a que a recolha de dados seja “rica em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas ...”¹. A utilização de dados estatísticos para posicionar a população portuguesa, em termos de escolaridade e de uso de ferramentas da sociedade da informação, não sai do âmbito deste tipo de abordagem.

¹ Bogdan, R. e Biklen, S. (1994, p.16).

De facto, durante muitos anos foi tido como verdadeiro que apenas os métodos quantitativos poderiam fazer prova de hipóteses, dada a natureza exacta dos números. No entanto, muitos autores refutam de forma clara esta concepção metodológica.

Hadji e Baillé (ed) (1998, p.21) dizem-nos de forma incisiva que:

Se a produção de algarismos é uma necessidade inultrapassável para que as instituições e discursos se tornem verificáveis e para ver o que valem “as posições abstractas à luz da realidade observável”, esta produção nunca é um garante da validade das conclusões obtidas.

Bogdan, R. e Biklen, S. (1994, p.11), referindo-se ao problema da investigação em educação, salienta:

Um campo que era dominado pelas questões da mensuração, definições operacionais, variáveis, teste de hipóteses e estatística, alargou-se para contemplar uma metodologia de investigação que enfatiza a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo das percepções pessoais. Designamos esta abordagem por “Investigação Qualitativa”.

Não se suportando assim nos instrumentos da investigação quantitativa, a proposta final assenta na integração de duas vertentes distintas:

- a primeira, materializada pelos contextos existentes nas sociedades dos países desenvolvidos em geral e na sociedade portuguesa de hoje em particular e naquele que se vislumbra no horizonte temporal de uma década, particularmente no âmbito do desenvolvimento social, económico e tecnológico;
- a segunda, constituída pelos resultados da análise de três estudos de caso intencionalmente seleccionados: CNED (Centre Nationale d'Enseignement à Distance), de França; OLF/OLF (Open Learning Foundation/Open Learning Company), do Reino Unido e PROFISSS (Projecto de Formação Qualificante para a Solidariedade e Segurança Social) de Portugal.

É afinal a visão prospectiva do que pode ser a sociedade que, associada às conclusões dos estudos de caso, projectados no contexto nacional, permitirá apontar, não só para as grandes linhas de orientação da proposta de organização de um sistema de formação contínua suportada em metodologias de ensino a distância, mas também constatar da existência dos vectores essenciais do processo – os mercados da procura e da oferta.

Para a elaboração do trabalho de investigação seguiu-se a organização metodológica proposta por Quivy (1998), adaptada às características próprias do tema que nos propomos tratar.

Em termos gerais, este autor considera a existência de três actos fundamentais no processo de investigação, subdivididos em sete etapas de procedimento.

A *ruptura* consiste no acto de colocar em causa o nosso conhecimento dos fenómenos ou coisas, regra geral suportado em aparências imediatas ou posições parciais. Só questionando o nosso próprio conhecimento das coisas estaremos abertos a novos pontos de vista e a uma visão mais alargada, propiciadora de novas aquisições cognitivas – estamos numa fase do processo que poderemos apelidar de “desconstrução”.

A *construção* passa pela organização de um quadro teórico de referência, materialmente constituído por um conjunto de hipóteses ou de proposições.

A fase de *verificação* tem como objectivo testar a validade do quadro teórico, confirmando ou refutando as hipóteses formuladas.

As etapas de procedimento não são independentes umas das outras. Existem interacções fortes entre elas, dada a sua dependência. Esta dependência é mostrada pelas setas de retroacção.

Em termos formais, temos de referir que os universos conceptuais em que se move esta tese são bastante claros e determinados. Essencialmente, centramo-nos no universo das instituições e organizações de formação contínua presencial não graduada; no universo do ensino secundário formal de cariz vocacional e profissionalizante e no universo das instituições de formação a distância graduada e não graduada.

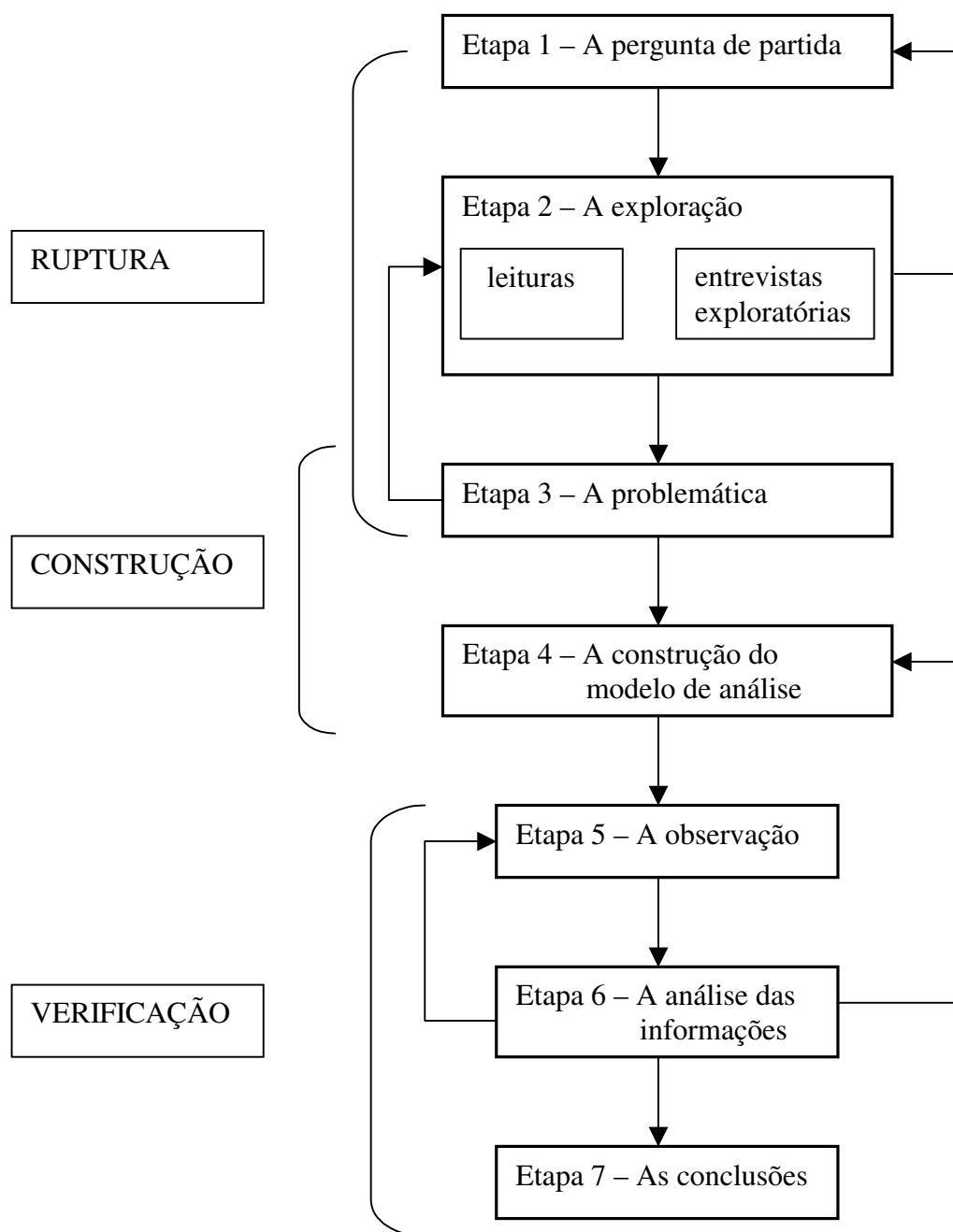


Fig. 1.1 – Fluxograma de procedimentos do processo de investigação

1.1 – A pergunta de partida

A constante evolução dos perfis profissionais, a rápida obsolescência dos saberes, o conhecimento que se tem da necessidade de actualização permanente dos profissionais no activo, a consciência clara de que os sistemas

de formação profissional em regime presencial não têm capacidade de resposta para as necessidades gerais de formação, levam-nos a formular a pergunta-base da investigação:

- Existirão condições concretas, num período relativamente curto de tempo (entre 5 a 10 anos), para a criação de uma instituição reguladora e dinamizadora da formação profissional em regime de ensino a distância, que permita dar resposta às necessidades de formação dos trabalhadores activos? Terão estas competências próprias que lhes facilitem a utilização destes mesmos regimes?

A partir da pergunta de partida pode-se orientar a pesquisa em dois sentidos distintos e complementares. Por um lado é preciso identificar as condições do mercado: – oferta, no sentido da existência de cursos e instituições credíveis em quantidade e qualidade suficiente; – procura, no sentido da identificação do perfil previsível de competências de uma grande parte dos activos, que lhes permitam utilizar de forma autónoma, responsável e útil as ofertas formativas. Por outro lado, constatando a existência dos mercados, poder-se-á pensar em formas organizativas institucionais facilitadoras do seu próprio desenvolvimento.

Esta questão de partida responde, no nosso entender, às premissas que deve ter uma questão inicial guia da investigação.

Por um lado responde às premissas referidas por Quivy, R. e Campenhoudt, L. (1998, p.44) para uma boa questão inicial: clareza, exequibilidade e pertinência. Por outro, está em consonância com as recomendações de Carmo, H. e Ferreira, M. (1998, p.45). Nomeadamente, estes autores referem que “é recomendável a constituição de um corpo de perguntas ou de um conjunto de hipóteses que delimitem com progressiva clareza o objecto do estudo, funcionando como referências para a posterior definição dos rumos da investigação;”

Parece-nos que a sua formulação é suficientemente *clara*. O facto de ter sido colocada a diferentes leitores e a todos eles ter provocado o mesmo entendimento, confirma a sua característica unívoca.

Também nos parece que a questão tem *pertinência*. Desde há muito que, em Portugal, em textos oficiais e institucionais, a formação a distância tem sido vista como uma possível alternativa ou complemento às actividades de formação presencial. No entanto, poucos passos se têm efectivamente dado para a impulsionar institucionalmente, de forma a alargar o leque de oferta formativa a todos os activos que dela necessitam e posicionando-a como uma alternativa ou complemento a outros sistemas existentes.

A *exequibilidade* da questão também parece estar garantida. Apesar do campo de análise ser vasto, é possível num período de tempo razoável, esclarecer e investigar todas as premissas que contribuam para uma resposta à *pergunta de partida*. Por outro lado, as características da investigação exigem a pesquisa de muita informação já recolhida e disponível em várias instituições ou contida noutros trabalhos de investigação. A sua análise e cruzamento é que pode constituir problema delicado e moroso. No entanto, parece viável e exequível a sua realização em tempo considerado adequado.

Importa desde já clarificar que a realização de uma tese com carácter prospectivo e com algum cunho político², obriga a uma certa celeridade de procedimentos, pelo que a sua realização total não deve ir para além de dois e meio a três anos. A celeridade referida é também justificada pela evolução rápida dos meios tecnológicos que se relacionam hoje em dia com a problemática do ensino e formação a distância.

O encurtamento do ciclo de vida do saber não se compadece com ciclos de pesquisa demasiado longos que conduziriam inevitavelmente à divulgação de resultados desactualizados à nascença³.

² Político, no sentido de propiciar desejavelmente, uma melhor e urgente definição das políticas de desenvolvimento de recursos humanos em Portugal.

³ Carmo, H. e Ferreira, M. (1998, p.41).

Independentemente da pergunta de partida, existe pelo menos uma questão que podia também ser equacionada – a da importância relativa que a formação a distância de activos pode ter face à formação presencial. Não caminhamos neste sentido na presente investigação, pois exigiria uma outra abordagem metodológica, mas não queremos deixar de realçar que existem inúmeras soluções formativas disponíveis e que se devem utilizar as mais adequadas a cada situação concreta. Estas situações passam não só por regimes mistos de formação (a distância e presencial), mas também por formação intensiva em regime de seminário, oficinas de formação, videoconferências, de um modo geral realizadas em períodos de vazio laboral (férias curtas ou fins de semana) pré-existent ou para tal fim estabelecidos.

1.2 – A exploração

A fase de exploração permite o alargamento das perspectivas teóricas colocadas pela pergunta de partida. É nesse sentido que se procede à leitura orientada de vária documentação.

Dado que se estrutura a tese com a inclusão de análises de contextualização do problema da formação inicial e contínua, as leituras feitas orientam-se então em dois sentidos:

a) leituras de orientação para a problemática:

- de enquadramento e prospectiva para os próximos anos, nos âmbitos social, económico e tecnológico;
- sobre a evolução previsível da Sociedade da Informação e a influência que as ferramentas por ela disponibilizadas podem vir a ter nos sistemas de formação em regime de ensino a distância.

b) leituras de sustentação histórica:

- sobre a evolução histórica recente da formação profissional inicial e contínua em Portugal;
- sobre a evolução da organização dos sistemas de formação a distância.

A leitura organizada dessa documentação, da qual se dá conta ao longo do trabalho e na própria bibliografia, serve para, conjuntamente com as actividades realizadas ao longo da etapa de observação, dar resposta às hipóteses que se colocam no modelo de análise da investigação. Isto é, esta fase de exploração serve não só para clarificar as questões relacionadas com a pergunta de partida e enquadrar a problemática da investigação, mas também para integrar o corpo documental de suporte à organização das conclusões.

1.3 – A problemática

A problemática é a abordagem ou a perspectiva teórica que se decidiu adoptar para se tratar o problema formulado pela *pergunta de partida*.⁴ A problemática vai definir os principais pontos de referência teóricos da investigação.

O quadro em que nos situamos permite dizer que a perspectiva teórica assenta em três eixos fundamentais de questões:

Eixo 1 – Eixo das evoluções de nível económico, social e tecnológico.

A questão central que está subjacente a este eixo é a de saber se os activos portugueses em geral, no horizonte temporal de uma década, terão as competências transversais necessárias para uma constante adaptação às necessidades do mercado de trabalho apenas à custa da sua formação inicial e experiência laboral, isto é, se possuirão as competências necessárias que os habilitem a situações de formação contínua, numa perspectiva de formação ao longo da vida.

⁴ Quivy, R. e Campenhoudt, L.(1995, p.89).

Eixo 2 – Eixo da influência da evolução da telemática na formação a distância.

O problema essencial deste eixo de análise é o de saber se a formação a distância pode dispor de ferramentas típicas da Sociedade da Informação, adequadas e suficientemente motivadoras, capazes de dar uma resposta positiva às necessidades dos potenciais utilizadores.

Eixo 3 – Eixo da análise de boas práticas de formação profissional utilizando metodologias de ensino a distância.

A questão que se coloca neste eixo é a de saber se existem boas práticas (em Portugal e no estrangeiro), em qualidade e em quantidade, que permitam validar o ensino a distância como ferramenta útil para a formação contínua de activos. Importa ainda analisar as diferentes estruturas logísticas e organizativas que enquadram essas práticas no sentido de intuir da sua adequabilidade ao contexto português.

Sobre estes três eixos importa tecer algumas considerações de aprofundamento, dado que eles vão ser fundamentais na organização do trabalho.

A evolução social, económica e tecnológica

Começa a ser banal dizer que a mudança é um fenómeno do momento presente e que cada vez mais condiciona as nossas vidas.

A evolução tecnológica, particularmente o contínuo crescimento de influência da chamada Sociedade da Informação, traz cada vez mais ao quotidiano dos cidadãos coisas novas e perturbadoras.

A novidade das coisas, por si, não seria má se não fosse em alguns casos meteórica, não dando tempo a que os indivíduos se cheguem a aperceber das suas características, potencialidades, vantagens e desvantagens. E essa impotência para acompanhar a mudança pode ser, pelo menos, constrangedora.

As estruturas sociais e a sua forma de organização estão a sofrer o impacto da mudança da Segunda para a Terceira Vaga⁵ – da Sociedade Industrial para a Sociedade da Informação. Tudo deve ser repensado e continuamente reconstruído. De facto :

Pode pois dizer-se, de uma forma que se pretende prudente, que o progresso técnico avança mais depressa do que a nossa capacidade de imaginar soluções para os novos problemas que ele coloca às pessoas e às sociedades modernas. Há que repensar a sociedade em função desta evolução inevitável ⁶.

Por outro lado, as grandes tendências dos aparelhos produtivos nacionais e internacionais levam a uma procura cada vez maior de pessoal especializado e com elevados níveis de formação profissional. Já em 1990, o IRDAC, no seu “Relatório sobre a carência de qualificações profissionais na Europa” indicava, num estudo prospectivo:

As projecções para Portugal, no período 1983-2005 mostram a diminuição da procura de pessoal não qualificado ou pouco qualificado de 15% para 1% e naturalmente um aumento parecido de pessoal qualificado⁷.

Esta tendência, tudo o indica, será permanente, dada a cada vez mais rápida obsolescência dos saberes e competências resultantes das constantes inovações de carácter tecnológico, e muito particularmente, do avanço da Sociedade da Informação.

A revolução da informação, caracterizada pela capacidade, cada vez maior, de armazenar, manipular e processar os dados do conhecimento, e controlar os processos de produção, está a tornar obsoleta ou até irrelevante uma grande parte da educação e da formação actuais. (...) o conhecimento útil não tem mais de dez anos de vida média e o capital intelectual deprecia-se a 7% ao ano⁸.

⁵ Toffler, Alvin (1980).

⁶ DELORS, Jacques (ed.) (1996, p.71).

⁷ p. 15.

⁸ IRDAC (1990, p. ii).

De facto, estas opiniões abalizadas levam-nos a concluir que no campo da educação e da formação há que fazer um esforço gigantesco para acompanhar as mudanças. Os actuais sistemas formais e presenciais no domínio da educação e da formação não têm capacidade de adaptação à evolução vertiginosa, nomeadamente pela sua elevada inércia. Assim, há que prosseguir outras vias, igualmente eficazes e eventualmente mais adequadas aos novos tempos.

Contudo, este estado de permanente e rápida mudança tem bastantes riscos. O conhecido Relatório Bangeman ⁹ alerta-nos para esse facto:

O principal risco reside na criação de uma sociedade com duas camadas, a dos que tem e a dos que não têm, na qual só uma parte tem acesso às novas tecnologias, se habitua a utilizá-las e desfruta plenamente dos seus benefícios.

Os novos dispositivos tecnológicos disponibilizados pela revolução operada na informática e nas telecomunicações tem proporcionado um alargar de horizontes notável aos sistemas de ensino e formação a distância. Esta metodologia formativa pode assim, cada vez mais, ser uma alternativa ou complemento à formação presencial em muitas situações e pelas mais variadas razões.

Por conseguinte, no desenvolvimento do trabalho, tentaremos identificar a influência das mudanças sociais, económicas e tecnológicas no perfil dos indivíduos potenciais utilizadores, de modo a que o desenho do projecto final seja uma resposta às suas necessidades.

Para ter capacidade de auto-formação, o indivíduo tem de possuir competências básicas transversais que só uma escolaridade de base sólida lhe pode proporcionar. Nomeadamente, os indivíduos devem ser capazes de aprender sozinhos, devem ter uma disciplina pessoal elevada e grande capacidade de motivação. Pode-se desde já adiantar que, para o presente trabalho e na situação concreta de Portugal, considera-se que as características anteriormente definidas podem encontrar-se na maioria dos

⁹ Bangemann, Martin (1994, p.6).

indivíduos que termina o ciclo secundário de estudos, em qualquer das vias que hoje contempla.

Um dos indicadores que é necessário definir prospectivamente é o perfil da população portuguesa no fim da década, particularmente quanto ao seu nível de escolaridade e tipo de formação profissional inicial.

Por outro lado, há que criar os contextos adequados para que a formação contínua seja um facto. As empresas são uma peça importante nesse processo ao assumirem elas próprias o estatuto de instituições aprendentes (*learning organizations*). O seu investimento na formação deve ser protegido e recompensado para além do retorno natural que esse investimento representa em termos de competitividade de médio e longo prazo.

Da mesma forma, outro tipo de organizações, nomeadamente associações empresariais, associações sindicais, autarquias, escolas, universidades e outras instituições de formação devem considerar a formação como um vector estratégico e permanente das suas actividades.

A influência da evolução da telemática na educação a distância

Tradicionalmente, o ensino e a formação a distância tem utilizado como principal meio de difusão da informação os suportes impressos em papel. Ainda hoje é este o meio mais utilizado para veicular aos estudantes a informação adequada às suas necessidades de aprendizagem.

Também se verificou que ao longo do tempo e desde os seus primórdios, aos suportes papel se foram adicionando outros materiais que complementavam a informação, a ilustravam ou, ainda, forneciam hipóteses de demonstração ou adestramento manual de comportamentos psicomotores. Apareceram assim, as emissões de rádio, as gravações de voz, as emissões de televisão, os

registos magnéticos de imagem e simultaneamente com todos eles, os *kits*¹⁰ de aprendizagem.

No entanto, em todo este período que durou desde o aparecimento da formação a distância (meados do século XIX) até aos finais da década de 80 (no século XX), os sistemas de comunicação entre os formandos e os seus tutores eram morosos ou caros. Usava-se com frequência o correio, o telefone, e já no final deste período, o fax.

Com a vulgarização dos computadores, verifica-se que a partir do início dos anos 90 se multiplicam experiências da sua utilização em sistemas de ensino a distância. Inicialmente o computador foi bastante utilizado para permitir a utilização de *software* de apoio à formação individualizada, tipo ensino programado e baseado nas teorias behaviouristas da aprendizagem. No entanto, inúmeras experiências que se fizeram em que se associavam as características do computador com as das telecomunicações, permitiram ensaiar novas formas de interação e de criação de espaços virtuais de formação. Algumas destas experiências são descritas por Mason (1990) e Kaye (1990), entre outros¹¹.

E são estes espaços virtuais de formação (cujas primeiras experiências remontam ao fim da década de 80, ainda sem a World Wide Web), que vêm modificar bastante as possibilidades de expansão do ensino a distância.

A introdução de novos graus de liberdade no desenvolvimento curricular e uma estratégia pedagógica introduzindo elementos de flexibilidade e de interactividade antes inexistentes, fazem aproximar os modelos de aprendizagem de uma lógica construtivista.

As novas possibilidades disponibilizadas pelas ferramentas que a Sociedade da Informação trouxe para o ensino a distância, são aplicadas em situações anteriormente críticas:

¹⁰ *Kits* - conjunto de material didático que permite a construção pelo aluno de equipamentos necessários à percepção de fenómenos estudados.

¹¹ Bates, A.W. (ed.) (1990, p.221 e p.227).

- na rapidez de resposta às questões colocadas pelo formando, qualquer que seja o seu tipo de apresentação (verbais ou gráficas). Esta rapidez depende do tipo de sistemas que se utilizam, podendo ser imediata em sistemas síncronos (*desktop videoconferencing* ou *chats*), ou diferida, nos sistemas assíncronos (*newsgroups*);
- no anulamento da sensação de isolamento, típico destes sistemas, pela criação de espaços sociais virtuais. Estes espaços destinam-se apenas à confraternização entre utilizadores, são normalmente baseados em “*newsgroups*”¹², e não necessitam, de um modo geral, de um gestor formalmente encarregado da sua moderação;
- na facilitação da aprendizagem cooperativa *on-line* criando-se espaços alternativos de construção do conhecimento.

Em suma, criam-se espaços virtuais, algo próximos do entendimento que os aprendentes têm de escola ou espaço de formação, o que de alguma forma os faz sentir mais seguros na realização das suas tarefas de aprendizagem¹³.

O estudo que se apresenta debruça-se um pouco sobre esta evolução que, já hoje, proporciona poderosas ferramentas de auto-formação para todos aqueles que delas necessitem pelas mais variadas razões.

Estamos certos que as “profecias” de Bill Gates se tornarão cada vez mais realidade à medida que o tempo passar:

A auto-estrada [da informação] vai tornar a educação de adultos, incluindo a formação em profissões e cursos de progressão na carreira, mais prontamente disponível¹⁴.

OU,

A auto-estrada [da informação] vai fazer com que a educação se concentre no indivíduo e não na instituição. O último objectivo

¹² Funcionalidade da Internet que permite comunicação assíncrona entre o seus participantes.

¹³ Sobre o assunto ver Lagarto (1998).

¹⁴ Gates, Bill (1995, p.263).

deixará de ser obter um diploma, para passar a ser desfrutar da aprendizagem durante toda a vida¹⁵.

Mas para que estas afirmações sejam verdadeiras no contexto da sociedade portuguesa, há que percorrer ainda um longo caminho.

A alfabetização informática da população portuguesa ainda é reduzida quando comparada com outros países europeus. No entanto, em 1997, existiam computadores em 14,3% dos lares portugueses, enquanto em Dezembro de 1999 esse número subiu para 35,6%¹⁶. O acesso à Internet em Dezembro de 1999 estava disponível para 23,3 % dos portugueses¹⁷.

Os valores que se mostram permitem-nos ter esperança que, no prazo de uma década, a maioria dos portugueses tenha computador em casa ou fácil acesso a este equipamento, e que este tenha não só características multimedia, como também acesso à Internet.

É de realçar que o programa do XIV Governo Constitucional (1999-2003) propunha-se alcançar metas muito ambiciosas neste domínio, situação que será analisada mais adiante.

Resta saber se este conjunto de intenções, desenhado nos finais de 1999, estará definitivamente cumprido nos prazos propostos. De facto, o caminho não se afigura fácil. É importante notar que, ao nível da faixa etária 15-18 anos (ensino secundário), Portugal tinha em 1997 uma taxa de escolarização de 69% contra uma média europeia (Comunitária) de 83%¹⁸. Este dado é de vital importância, porque é esta faixa de população que vai definir o perfil social e profissional do país no futuro próximo, particularmente no que diz respeito à adesão e fácil utilização das tecnologias da informação.

¹⁵ ibidem, p.264.

¹⁶ Fonte: INE e Marktest respectivamente.

¹⁷ Estes valores são confirmados pelo ICP que referencia 2.110.772 clientes em Dezembro de 2000 e 2.785.187 em Junho de 2001 para a totalidade dos ISP em Portugal.

¹⁸ Fonte: New Cronos Database – 1999 EUROSTAT.

As “boas práticas” da formação profissional a distância

Tendo como fundamento o resultado de algumas experiências realizadas no terreno, temos a convicção de que é possível realizar formação profissional utilizando metodologias de ensino a distância, mesmo no contexto da actual situação portuguesa. Existem bastantes experiências de sucesso e é crescente o número de operadores privados e públicos que se lançam no desafio da formação a distância.

No entanto, em termos do objectivo central desta tese, importa ir um pouco mais além. Para formular qualquer resposta a uma pergunta de partida como a que se apresenta, tínhamos de ter a certeza, ou pelo menos ter indicadores credíveis e fundamentados, de que o modelo (ou modelos) construído é adequado e capaz de responder, de forma contextualizada, aos grandes desafios da formação contínua de activos que se coloca a este país.

Daí a necessidade de analisar em pormenor a actividade de duas instituições estrangeiras que há muitos anos se dedicam à formação de activos, com êxito reconhecido.

A escolha das “boas práticas” levou-nos à necessidade de encontrar instituições díspares, de onde se pudessem retirar ensinamentos singulares, que dentro dos seus contextos, merecem relevo especial. Por outro lado, entendemos que a escolha de instituições com características organizacionais substancialmente diferentes, poderia fornecer pistas suficientes para a construção de modelos organizativos contextualizados à realidade portuguesa.

A escolha do CNED é pacífica. As metodologias utilizadas e os contextos envolventes não são significativamente diferentes daqueles que hoje existem na sociedade portuguesa, pese embora as dimensões em confronto. O número de diplomados é suficientemente significativo para que se possa duvidar da solidez desta instituição. Por outro lado, esta apresenta um dinamismo assinalável e materializado pela aposta significativa que tem feito no domínio da formação a distância utilizando as novas ferramentas disponibilizadas pela Sociedade da Informação. Esta instituição é uma Direcção Geral do Ministério

da Educação Nacional de França, logo com fortes responsabilidades na orientação global das políticas de ensino e formação a distância em França.

A escolha da OLF/OLC tem mais um objectivo de complementaridade, já que se trata de um caso substancialmente diferente do primeiro e unanimemente reconhecido de sucesso. Acresce ainda que funciona numa realidade social consideravelmente diferente da nossa. O conceito de *networking* é bem ilustrado no funcionamento destas instituições. Estamos em presença de organizações gémeas, privadas, que promovem a concepção e desenvolvimento de formação a distância à escala nacional e de todo o mundo, envolvendo no próprio país mais de quatro dezenas de instituições.

A terceira análise de boas práticas reporta uma experiência formativa a distância em Portugal com a utilização de um *software* de gestão de formação e realizada numa instituição relacionada com a Ministério do Trabalho e da Solidariedade – o PROFISSS. Esta experiência foi validada como “boa prática” no âmbito da utilização de sistemas de e-Learning para formação a distância, pela rede europeia TNet, do CEDEFOP, em Dezembro de 2001. Foi considerada uma das 5 melhores práticas europeias entre mais de uma centena de casos apreciados.

Entendemos que a metodologia de estudo de caso era a mais adequada para se atingir o objectivo de identificação e análise de boas práticas que permitam extrapolar propostas de funcionamento suportadas em situações reais, como mais adiante pormenorizaremos (Parte II).

1.4 – O modelo de análise

Um modelo de análise da investigação é um conjunto estruturado de conceitos e hipóteses coerentes entre si ¹⁹.

¹⁹ Quivy, R. e Campenhoudt, L. (1998, p.115).

A construção de um modelo de análise passa por tornar observável e eventualmente refutável o perfil e a composição do subsistema de formação equacionado na pergunta de partida.

Os conceitos que claramente norteiam esta investigação e que constituem as linhas teóricas de suporte são:

- a educação permanente/formação contínua;
- a Sociedade da Informação;
- a formação a distância.

É alicerçado na convicção de que estes três conceitos têm associados um determinado perfil, que procuramos respostas para a pergunta de partida.

Os conceitos tal como são expressos não dizem muito, nem servem para orientar o trabalho de investigação.

Deste modo formulam-se *hipóteses* que determinarão o trabalho de investigação. Dos conceitos referidos nasce um conjunto de hipóteses que, confirmadas, responderão ao objectivo central do trabalho.

As hipóteses são assim as seguintes:

- o contexto social e económico é favorável à estabilização do conceito de aprendizagem ao longo da vida e à existência de uma sociedade de emprego qualificado;
- a formação básica dos indivíduos fornece as competências básicas e transversais adequadas à aprendizagem autónoma;
- a “sociedade da informação” instala-se no quotidiano dos indivíduos e é de acesso universal;
- os sistemas de formação a distância apresentam oferta de qualidade e quantidade adequada.

Estas hipóteses permitem seleccionar as fontes de dados e o seu próprio tratamento, de forma a que, pela análise do conjunto de indicadores disponibilizados se possam tirar conclusões.

De uma forma geral, os indicadores que permitem materializar as hipóteses formuladas podem ser encontrados com alguma facilidade a partir do material

recolhido, seja no momento da *observação* (pesquisa documental, e estudos de caso) seja no momento da *análise de informações*²⁰.

Relativamente à hipótese “sociedade de emprego qualificado”, sinónimo de competências com taxa de obsolescência elevada, propiciadora de uma necessidade permanente de formação, podemos considerar indicadores razoáveis constatações feitas por especialistas da S.I. sobre a previsível evolução do perfil do emprego. Existem autores credenciados e reconhecidos que realizaram estudos e emitiram pareceres sobre o assunto. Outra possibilidade a nível experimental seria a de verificar a evolução da oferta de empregos por áreas características: não qualificados, qualificados de perfil tradicional e qualificados nas áreas das novas competências da S.I. (informática, Internet, hardware, software, telecomunicações, “e-commerce”, etc.). Não vamos contemplar esta verificação por considerarmos os indicadores referidos primeiramente como provavelmente suficientes.

Encontramos concerteza nos dados que recolhemos indicadores que provem ou refutem esta hipótese e deles faremos a respectiva interpretação.

Hadgi e Baillé (1998, p.19) apoiam esta opção metodológica:

Mesmo no quadro de um paradigma “experimentalista”, provar só pode significar uma coisa: mostrar que se dispõe de uma interpretação momentaneamente mais satisfatória. A tarefa essencial do investigador é, justamente, a de interpretar aquilo que descreve.”

Relativamente à hipótese “formação básica” o problema é mais delicado. Medir competências adquiridas na escolaridade formal pode, de uma forma muito simplista, passar pela análise do número de alunos que concluem com sucesso diferentes níveis de ensino, nomeadamente o ensino secundário, e medir a taxa de permanência dos jovens no sistema. No entanto é consensual considerar que a um maior nível de escolaridade corresponde uma maior

²⁰ de acordo com a organização metodológica proposta por Quivy, R. e Campenhoudt, L. (1998).

competência de aprender autonomamente, factor essencial para todos os indivíduos que queiram frequentar formações em regimes de ensino a distância. Resta-nos pois verificar a tendência evolutiva de frequência do sistema de ensino secundário, bem como dos sistemas de formação profissional inicial ao mesmo nível.

Constituem indicadores da generalização do acesso à Sociedade de Informação o número de computadores existentes nos lares, o número de utilizadores domésticos com acesso á Internet, o número médio de horas mensais que os utilizadores estão ligados, a utilização de facilidades de preenchimento de documentação legal utilizando suportes electrónicos (impostos, candidaturas, etc.). Também o prosseguimento evidente de políticas de governo antes anunciadas pode ser um bom indicador sobre esta hipótese. A familiarização dos portugueses com os instrumentos disponibilizados pela S.I. pode potenciar o uso das metodologias de ensino a distância .

Relativamente à oferta e estruturação da formação a distância existe a possibilidade de encontrar indicadores credíveis. Podemos quantificar o número de operadores que existem no mercado, o tipo de cursos que disponibilizam, o número de estudantes inscritos e, em alguns casos, o número de estudantes que concluem a formação.

Salienta-se a unanimidade dos autores consultados²¹ em considerar que as hipóteses e os conceitos associados são cruciais nos métodos científicos de investigação.

Nomeadamente, as hipóteses “organizam o esforço do investigador, são os instrumentos de trabalho das teorias, podem ser testadas de forma empírica ou

²¹ Carmo, H. e Ferreira, M. (1998), Cohen, L. e Manion, L. (1989), Gravitz, Madeleine (1970) e Quivy, R. e Campenhoudt, L. (1995).

experimental resultando assim a sua confirmação ou rejeição e são ferramentas poderosas para o avanço do conhecimento”²².

O modelo de análise da investigação pode revestir assim o seguinte aspecto:

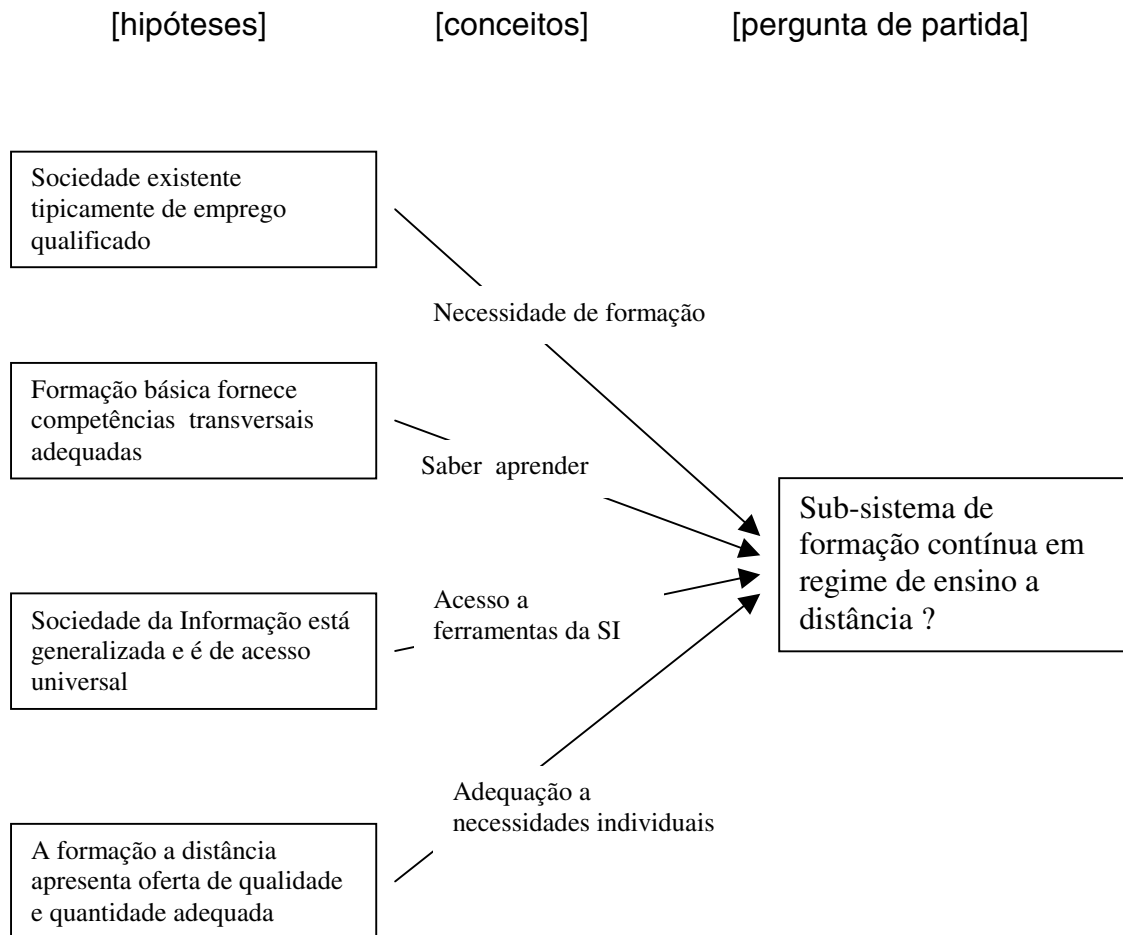


Fig. 1.2 – Modelo de análise de investigação.

1.5 – A observação

A observação engloba o conjunto das operações através das quais o modelo de análise (constituído por hipóteses e conceitos) é

²² Cohen, L. e Manion, L. (1989, p.20).

submetido ao teste dos factos e confrontado por dados observáveis²³.

Trata-se assim de analisar os indicadores fornecidos pelas hipóteses, de forma a que os resultados forneçam as respostas às questões iniciais.

Os campos de análise são variados, como se pode verificar pelo conjunto das hipóteses formuladas.

Assim, faz-se uma pesquisa documental recorrendo à informação contida em bibliografia publicada, em relatórios de carácter oficial, em investigações académicas, estatísticas públicas, informação bruta não tratada disponibilizada pelos gestores dos programas Comunitários em Portugal, como se poderá constatar através da bibliografia inserida no fim da tese. Esta pesquisa tem como fim último encontrar algumas respostas para as hipóteses colocadas.

Importa referir que esta fase se revelou extremamente morosa e delicada. Se por um lado foi relativamente fácil encontrar estatísticas referentes à frequência dos alunos dos subsistemas do ensino secundário relacionados com a formação profissional, por outro, já não foi nada fácil saber da sua situação face ao emprego por falta de funcionamento generalizado de observatórios específicos.

No que concerne ao levantamento dos dados da formação contínua inserida no mercado de emprego, a recolha foi bastante mais difícil. O facto de se estar na fase final do QCA II e alguma dificuldade de alguns gestores em fornecer os dados solicitados, para além de ter tornado moroso o processo levantou-nos algumas dúvidas quanto à completa validade dos dados recebidos. No entanto, como nos interessava sobretudo conhecer tendências médias, alguns eventuais erros de pormenor não afectarão o juízo que sobre eles se produzam.

Como já se referiu, propomo-nos também realizar estudos de caso que, de forma transversal, possam fornecer algumas pistas para resposta às hipóteses formuladas.

²³ Quivy, R. e Campenhoudt, L. (1998, p.155).

Entendemos a escolha deste instrumento de investigação como a mais adequada, dados os objectivos em vista.

Pretendemos analisar práticas de formação a distância consideradas boas e os modelos de funcionamento institucional em que se sustentam, de modo a podermos inferir indicadores adequados para dar resposta à nossa pergunta de partida.

Os estudos de caso referidos centram-se em duas instituições estrangeiras reconhecidas mundialmente pelo seu trabalho no âmbito da formação contínua de activos e ainda, numa instituição de formação portuguesa. Nestes estudos faz-se um levantamento exaustivo do tipo de funcionamento de cada instituição.

O facto de apresentarmos casos diferentes não belisca em nada a validade da investigação, dado que pretendíamos observar realidades diferentes para a partir daí elaborarmos as nossas interpretações²⁴.

No capítulo referente aos estudos de caso indicaremos de forma mais completa os indicadores que procurámos obter em cada um deles, bem como o tipo de observação realizada.

A tese apresenta assim como métodos de trabalho da fase da observação, a pesquisa bibliográfica, a análise documental, a realização e análise dos estudos de caso e componentes de reflexão pessoal.

Recapitulando, as opções de investigação que orientam este trabalho, são:

- pesquisa documental, que passa pela análise de bibliografia recente de autores consagrados no mundo da economia, sociologia, educação e formação profissional e das tecnologias da Sociedade da Informação, bem como de outro tipo de documentação de referência, produzida neste âmbito, (designadamente relatórios de execução de programas e monografias variadas) pelas mais variadas instituições, designadamente Comunitárias e, em particular, portuguesas;

²⁴ Bogdan R. e Bilken, S. (1994, p.54).

- estudos de caso de natureza qualitativa sobre duas importantes instituições mundiais de formação a distância no domínio da formação contínua e sobre uma experiência nacional de formação no âmbito da Solidariedade e Segurança Social, realizada pelo PROFISSS.

Estas duas componentes de investigação na fase de observação permitem, de uma forma agregada, dar resposta à *pergunta de partida* deste trabalho – a de propor, demonstrando a sua exequibilidade, um modelo de organização para a formação contínua de activos suportada em regimes de ensino a distância e de ajuizar das competências próprias dos activos portugueses para poderem utilizar este tipo de metodologias.

1.6 – A análise das informações

Nesta fase verifica-se se a informação recolhida corresponde às hipóteses formuladas.

Por um lado há que equacionar se a realidade portuguesa dos próximos anos tende a evoluir para patamares que correspondam às hipóteses formuladas no modelo de análise da investigação. Por outro, há que analisar os dados recolhidos nas instituições estrangeiras, compará-los com a presumível realidade portuguesa e daí partir para a elaboração da proposta que responda à *pergunta de partida*.

Pressupõe-se que os dados obtidos nos estudos de caso das instituições estrangeiras e os dados recolhidas a partir de experiências nacionais, no âmbito da formação a distância, bem como os estudos prospectivos sobre a sociedade portuguesa que compulsámos, nos conduzem a uma resposta positiva à questão de partida.

Dada a riqueza de informação a que se teve acesso, existe um conjunto alargado de questões que se irá levantar, mas para as quais não daremos necessariamente resposta, sempre que manifestamente saiam do âmbito dos objectivos desta tese.

1.7 – As conclusões

As conclusões serão apenas a resposta à pergunta de partida, materializada em termos práticos pelo projecto de organização da formação profissional a distância, especialmente vocacionada para a formação contínua de activos.

Numa primeira parte serão testadas as hipóteses do modelo de análise. Cada uma delas será verificada (ou não) e dos resultados far-se-ão as respectivas interpretações.

Numa segunda parte, far-se-á a proposição de cenários de estruturas de enquadramento e dinamização do subsistema de formação contínua de activos, quando suportado em metodologias de ensino a distância.

1.8 – Considerações organizativas

Todas as etapas anteriormente descritas, tal como já se afirmou, não são obrigatoriamente sequenciais nem são rigidamente interdependentes.

Algumas destas etapas têm desde há muito vindo a ser cumpridas ao longo do nosso próprio trajecto profissional. A sedimentação dos conceitos-base e as leituras prospectivas fazem naturalmente parte desse percurso. Isto significa apenas que algum caminho no processo de investigação já terá sido percorrido.

Deste modo, optou-se por estruturar a tese em capítulos representativos dos eixos definidos na problemática, apresentando cada um deles vida própria, não limitadora da sua integração global como resposta à *pergunta de partida*.

A apresentação de uma proposta de modelo de organização para apoio à formação contínua de activos tem subjacente a reconhecida necessidade de reorganização ou adaptação de várias estruturas existentes no quadro político-

-institucional do país, nomeadamente do INOFOR, do IEFP e da ANEFA. No entanto, muitas outras estruturas, nomeadamente as universidades, escolas secundárias, escolas profissionais, autarquias, associações empresariais e sindicais e empresas, poderão (e deverão) estar envolvidas no esforço de organização e desenvolvimento da formação contínua dos activos portugueses.

Ora, sempre que nos debruçamos sobre problemas de (re)organização de sistemas que revestem, como acontece no caso presente, um nível nacional, estamos a interferir com estruturas historicamente estabelecidas, hábitos e práticas instaladas, eventualmente com interesses institucionais e mesmo pessoais. Significa isto que se está a penetrar em domínios do foro cultural, social e político das instituições, onde frequentemente as ideias provenientes do exterior do sistema em análise, poderão estar longe de ser bem acolhidas.

Este considerando não nos impediu, como se tornará óbvio, de levar a cabo a nossa própria análise, bem como de formular os juízos de valor que se encontram expressos nas conclusões propostas.

Por outro lado, a abordagem que se faz aos sistemas de formação profissional inicial e contínua levanta um conjunto de considerações críticas relativamente ao seu funcionamento. Estas considerações apontam para a tomada de decisões de ordem política com consequências estruturais, mas que só superficialmente se abordam neste trabalho por fugir ao seu objectivo central. Naturalmente que, quer pela credibilidade dos autores das constatações, quer pelas evidências existentes, não poderíamos deixar de as abordar, e abrir assim algumas pistas de discussão e reflexão que possam conduzir a estudos posteriores²⁵.

A realização de uma tese no domínio específico da Organização de Sistemas de Formação, neste caso a distância e para o contexto português, encerra um conjunto de singularidades que importa realçar:

²⁵ A título de exemplo, refira-se que no preciso momento em que o trabalho de escrita desta tese se desenvolve, foi iniciada a alteração estrutural e curricular do ensino básico e secundário.

- a proposição de qualquer modelo sistémico e organizacional resulta da análise contextualizada do investigador e a sua bondade só poderá ser verdadeiramente demonstrada quando for posta em prática. Todas as considerações feitas ou a fazer são pois limitadas por este condicionalismo;
- os estudos de caso realizados, os indicadores e os indícios de valor encontrados, permitem apenas supor que podem ser utilizados com êxito, mesmo que parcialmente, noutros contextos. Uma vez mais apenas a sua efectiva realização o poderá demonstrar;
- A proposição de estruturas organizativas implica sempre a cuidada análise dos contexto existente (político, económico, social, etc.), pelo que só se justificará se existir matéria prima a organizar: no fundo os mercados da procura (formandos) e da oferta (instituições promotoras de formação).

Estamos cientes que esta abordagem encerra dificuldades várias por uma multiplicidade de razões, mas isso não nos inibe de realizar o esforço investigativo que consideramos o mais adequado.

Lograr ver a sociedade do próximo século com 20 anos de antecipação é tarefa temerária. Salvaguardadas as devidas proporções e naturais diferenças de natureza, essa aventura tem as suas similitudes com as dos descobridores que, há 500 anos, se lançaram em demanda de um mundo novo que não constava dos mapas até então desenhados²⁶.

²⁶ Carneiro, Roberto (2000, p 44).

2. Conceitos e instrumentos da formação profissional

É objectivo desta parte do capítulo apresentar e esclarecer, ainda que de forma sucinta, alguns dos conceitos relacionados com a formação profissional e com os instrumentos da Sociedade da Informação que a ela possam estar associados.

Consideramos importante que logo no início de um trabalho deste género se defina com clareza o significado de conceitos e termos utilizados com frequência pelos agentes implicados nos fenómenos da educação e da formação, até porque alguns deles são alvo de diversas interpretações, de acordo com os contextos existentes.

Opta-se por considerar algumas áreas abrangentes e dentro delas um conjunto interrelacionado de termos que se definirão e explicarão individualmente.

Esta explicação ultrapassa o que normalmente constitui um simples glossário, dado que se pretende apresentar mais do que uma simples definição. Pretende-se analisar os diferentes aspectos que cada um dos termos pode apresentar, bem como eventualmente alguns pontos de vista divergentes que possam existir.

Este capítulo não elimina a necessidade da existência de um glossário clássico, que como já foi referido, poderá ser encontrado em anexo.

2.1 – Educação e Formação

Por questões de clarificação é importante referir desde já que no âmbito deste trabalho, quando se fala em *educação*, consideramos que esta “*é uma experiência integrada de aprendizagens em torno de quatro pilares fundamentais: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser; constitui-se como uma experiência global a levar a cabo ao*

longo de toda a vida”²⁷. Cabe dentro desta definição todo um conjunto de saberes que dão sentido à vida dos indivíduos como os saberes relacionados com a cidadania e com a realização pessoal – direito à educação, saúde, habitação e trabalho, entre outros.

Por outro lado, o termo *formação* assume aqui um sentido relacionado com a aquisição das competências adequadas à integração do indivíduo na vida profissional.

Verificamos com frequência que em termos práticos, não é fácil separar estes dois termos que frequentemente se confundem.

No entanto, também é verdade que nas sociedades actuais o conceito de *educação* pode não ser tão abrangente como o definido acima, estando sim mais associado à escolaridade formal e à estrutura organizativa em que ela se suporta – o sistema educativo.

O conceito de *formação* analisado de uma forma restrita está relacionado com as aprendizagens que conduzem os indivíduos na preparação para o ingresso na vida activa. A formação deve considerar-se incluída no sistema educativo se for desenvolvida dentro da estrutura formal de educação.

Educação básica

Embora se possa estabelecer alguma confusão entre educação básica e escolaridade obrigatória, na verdade, este conceito foi explicitado de uma forma muito clara na conferência de Jontiem (UNESCO), em 1990:

Toda a pessoa – criança, adolescente ou adulto – deve poder beneficiar duma formação concebida para responder às suas necessidades educativas fundamentais. Estas necessidades dizem respeito quer aos instrumentos essenciais de aprendizagem (leitura, escrita, expressão oral, resolução de problemas), quer aos conteúdos educativos fundamentais (conhecimentos, aptidões,

²⁷ Delors, Jacques (ed.) (1996, p.77).

valores e atitudes) de que o ser humano tem necessidade para sobreviver, desenvolver todas as suas faculdades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente no desenvolvimento, melhorar a qualidade da sua existência, tomar decisões esclarecidas e continuar a aprender. (Artigo 1-1, Declaração Mundial sobre Educação para Todos e Quadro de Acção para Responder às Necessidades Educativas Fundamentais, 1990).

Este conceito de educação básica é ainda particularizado quando se fala de crianças, como sendo

... uma educação inicial (formal ou não formal) que vai, em princípio, desde cerca dos três anos de idade até aos doze, ou menos um pouco. A educação básica é um indispensável “passaporte para a vida” que faz com que os que dela beneficiam possam escolher o que pretendem fazer, possam participar na construção do futuro colectivo e continuar a aprender²⁸.

Se nos países industrializados e desenvolvidos a educação básica se pode confundir com a escolaridade obrigatória (pelo menos para os jovens), na maioria dos países a educação básica está longe de estar implantada. Dados da UNESCO indicam que “à escala mundial, uma rapariga em cada quatro não frequenta a escola, enquanto para os rapazes esse valor é apenas de um para seis”²⁹.

Educação ao longo da vida

Englobamos na expressão “educação ao longo da vida” uma outra designação, a de “educação permanente”, anteriormente utilizada com o mesmo sentido e que, no nosso entender, tem o mesmo significado.

A UNESCO, na sua XIX Conferência Geral, em Nairobi, em Novembro de 1976, enquadra e define a educação permanente do seguinte modo:

²⁸ Delors, Jacques (ed.) (1996, p.106).

²⁹ ibidem, p. 68.

A expressão "educação permanente" designa um projecto global tendo em vista tanto a reestruturação do sistema educativo existente, bem como o desenvolvimento de todas as possibilidades de formação fora do sistema educativo:

- nesse projecto o homem é o agente da sua própria educação, por meio da interacção permanente entre as suas acções e a sua reflexão;
- a educação permanente, longe de se limitar ao período de escolaridade, deve abarcar todas as dimensões da vida, todos os ramos do saber e todos os conhecimentos práticos que se possam adquirir por todos os meios e contribuir para todas as formas de desenvolvimento da personalidade;
- os processos educativos que se desenvolvem ao longo da vida das crianças, dos jovens e dos adultos, qualquer que seja a sua forma, devem considerar-se como um todo.

Podemos assim dizer que a educação permanente engloba a educação quer dos jovens quer dos adultos, qualquer que seja a forma que revista, independentemente dos sistemas e locais onde se processe.

Ibanez (1989, p.58) caracteriza a educação permanente segundo quatro vertentes distintas :

- *a académica*, cujo objectivo primeiro é a formação humana integral do modo mais sistemático possível, com uma clara proposta de objectivos, métodos, recursos, experiências e avaliação;
- *a profissional*, onde se inclui tudo quanto permite ao sujeito actualizar os seus conhecimentos profissionais, que lhe possam facilitar a mudança de actividade profissional, a promoção dentro da mesma profissão e todas as adaptações e reciclagens necessárias para o acompanhamento das mudanças verificadas no mundo produtivo;
- *a das actividades cívico-sociais* que compreende a formação para assimilar as normas e os valores que facilitam a convivência e poder de participação nas actividades sociopolíticas das diversas instituições;

- *a do lazer* ⁽³⁰⁾ *activo, formativo e cultural*. Para que o lazer possa ser inscrito na educação permanente e não tenha só o carácter de descanso ou de mera actividade recreativa, implica uma disposição activa, uma autêntica aprendizagem. O lazer deve ganhar uma dimensão formativa, activa e cultural. São exemplos a participação em grupos de teatro, grupos corais, grupos desportivos, etc.

Se a educação básica não é um bem garantido à maioria das pessoas, a educação permanente ainda o é menos. No entanto, muitos países desenvolvem programas bem sucedidos de educação ao longo da vida. O exemplo da Suécia é significativo - mais de 50 % da população adulta recebe uma formação organizada no decurso do ano³¹. Muitos outros países, particularmente os mais desenvolvidos, caminham neste sentido, promovendo o acesso generalizado de todos a uma formação permanente, seja de índole estritamente profissional, seja de outra índole, relacionada com os interesses das pessoas.

Formação

O termo *formação*, em contraste com o termo *educação*, que tem a ver com a globalidade do indivíduo, deve ser aqui entendido como todo o tipo e formas de ensino conducentes à aquisição de conhecimentos, qualificações e competências adequados à ocupação de um posto de trabalho.

A formação (profissional) pode ser feita no interior do próprio sistema de ensino (quando se trate de formação inicial) ou fora deste, em subsistemas específicos no âmbito da formação contínua dos indivíduos.

³⁰ "Ócio" no original em castelhano. Optou-se por utilizar a palavra lazer, atendendo à conotação negativa que a palavra ócio tem na cultura portuguesa. Dum modo geral, *ócio* é também associado a preguiça, malandrice, indolência. *Lazer*, em geral não tem esta conotação.

³¹ Delors, Jacques (ed.) (1996, p.93).

A formação contínua, aqui entendida como formação profissional contínua, é a formação a que o indivíduo deve ter acesso ao longo da sua vida profissional, depois de ter efectuado a sua formação profissional inicial.

A formação contínua é constituída pelas vertentes de qualificação, especialização, actualização ou de reconversão profissional e deve ser normalmente assumida pelas entidades empregadoras, associações profissionais ou empresas especialmente vocacionadas para tal, utilizando em maior ou menor grau apoios de carácter público ou Comunitário.

A formação contínua pode ser da iniciativa do próprio indivíduo e ser independente da sua ocupação profissional, nomeadamente para responder a necessidades de competências relacionadas com actividades de carácter lúdico (por exemplo, fotografia, jardinagem, etc.). Esta formação pode mesmo ser reconhecida através de certificação ³², desde que os objectivos, conteúdos, estrutura, duração e aspectos organizativos estejam de acordo com o estipulado na lei.

2.2 – Formação Profissional

Pode-se definir formação profissional como sendo o conjunto de actividades de aprendizagem que conduzem à aquisição de conhecimentos, competências, atitudes e gestos técnicos adequados e necessários ao desempenho de uma profissão.

A formação profissional pode ser desenvolvida no âmbito do sistema formal de ensino (ensino tecnológico, escolas profissionais, sistema de aprendizagem) ou ainda no âmbito de sistemas informais de formação (empresas de formação, departamentos de formação de empresas, associações empresariais ou

³² A regulamentação da certificação profissional foi estabelecida através do Decreto Lei 95/92 de 23 de Maio, obrigando assim a que a formação profissional, feita a qualquer nível e por qualquer entidade, passe a ser validada por critérios adequados.

sindicais e ainda outro tipo de instituições que se dediquem a esta actividade)³³.

De um modo geral a formação profissional pode ser decomposta em vários níveis distintos ³⁴:

- formação inicial;
- qualificação profissional;
- actualização profissional;
- aperfeiçoamento profissional;
- especialização profissional;
- reconversão profissional.

Aos quatro níveis definidos pela Lei de Bases do Sistema Educativo acrescentámos mais dois, a actualização e a especialização profissional, por os considerarmos suficientemente distintos de qualquer dos outros e por isso, merecerem referência individualizada.

No domínio das classificações destes patamares constata-se uma certa liberdade de linguagem, existindo mesmo diferentes termos para o mesmo significado. Um destes casos, eventualmente o mais generalizado é o termo *reciclagem*, que entendemos poder ser substituído com vantagem pela expressão *actualização*.

Por outro lado há que considerar que, como em quase todas as categorizações, existem categorias em que as fronteiras são algo difusas e não se sabe bem onde começa uma e termina outra. Acresce a isto que a existência de um grande número de categorias pode também dar azo a discussões de nomenclatura sem grande sentido.

³³ Considera-se o Sistema de Aprendizagem no âmbito do sistema formal de ensino dado que este permite, para além da formação profissional inicial, a atribuição de um grau académico. Acresce à justificação o facto de o próprio sistema ser co-tutelado pelo Ministério da Educação e pelo Ministério do Trabalho e da Solidariedade.

³⁴ Classificação adaptada da Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei 46/86 de 14 de Outubro).

Deste modo optou-se por desdobrar o conceito de formação num conjunto de categorias, pretensamente organizadas por ordem cronológica e funcional e que constituem por si momentos autónomos do percurso profissional dos indivíduos.

Formação inicial

A formação inicial é o conjunto de actividades formativas que têm por objectivo fornecer aos estudantes um conjunto largo de conhecimentos profissionais, gestos, atitudes e competências típicas de uma determinada área de actividade.

Considera-se que neste nível de formação se deve fazer uma formação de espectro largo, onde essencialmente se procura fornecer o enquadramento global da área profissional em estudo. A formação deve ter um carácter generalista, de compreensão geral dos fenómenos, das características, dos gestos e atitudes que devem nortear um profissional inserido em certa área de actividade. A formação deve fornecer ainda qualificações e competências que permitam ao indivíduo uma mobilidade profissional transversal (dentro da mesma área de actividade) de forma relativamente fácil e sem grande esforço adicional de qualificação.

De acordo com a prática e com as experiências múltiplas realizadas em Portugal, parece ser consenso considerar que, cerca de um ano de aprendizagem (próximo de 1200 horas) é suficiente para completar a formação inicial.

Este entendimento é concordante com as intenções políticas manifestadas por vários responsáveis e já hoje expressas no Plano Nacional de Emprego de 2000³⁵, de que era necessário fornecer a todos os jovens que concluíssem a sua escolaridade, independentemente do nível, um ano de formação profissional.

³⁵ Ministério do Trabalho e da Solidariedade (2000b, p.180).

Existem em Portugal e em vários países da Europa formações profissionais iniciais, inseridas nos sistemas de formação, com a duração de três anos. No entanto, estes ciclos formativos têm o duplo objectivo de fornecer uma qualificação (e certificação) profissional e conhecimentos necessários para o prosseguimento de estudos. Constata-se contudo que a carga profissionalizante total, no final do ciclo, não ultrapassa em muito as 1200 horas referidas anteriormente.

Formação de qualificação

Designa-se por qualificação profissional o conjunto de actividades formativas conducentes a uma aquisição das competências necessárias ao desenvolvimento de actividade profissional num posto de trabalho específico. É uma formação de espectro estreito.

É de toda a conveniência que esta formação seja precedida da formação profissional inicial (ou de base, de acordo com alguns autores) de forma a que os conceitos teóricos elementares já estejam apreendidos. Os gestos técnicos, atitudes, comportamentos e regras profissionais são mais facilmente apreendidos.

Esta formação pode ser realizada nos locais onde se ministra a formação inicial, embora pareça conveniente que seja desenvolvida em locais especializados e com forte ligação às empresas acolhedoras do futuro profissional. Esta formação pode ainda ter lugar na parte final da formação inicial, sob a forma de estágio realizado numa empresa.

A formulação apresentada de formação de qualificação não é consensual, embora nos pareça a mais adequada em termos sistémicos. Por exemplo, o CEDEFOP³⁶, considera que a formação inicial tem duas subdivisões (a formação de base e a qualificação profissional). Entendemos que deve haver

³⁶ in http://www.trainingvillage.gr/etv/information_resources/lybrary/databases.asp; CEDEFOP (European Centre for the Development of Vocational Training) - Organização Comunitária dedicado ao desenvolvimento da formação profissional na Europa.

uma separação nítida entre elas, dado que a qualificação pertence claramente a outro universo. A formação inicial deve ser da responsabilidade dos poderes públicos, particularmente do Ministério da Educação. A qualificação deve ser prioritariamente promovida e suportada pelas entidades empresariais, ou eventualmente por organismos dependentes do Ministério responsável pelo emprego e pela formação profissional, até porque está relacionada com o desempenho específico num posto de trabalho. Esta separação de competências não significa que a parte pública não seja também responsável pela qualificação e também sua promotora – no entanto só o deverá ser em termos de subsidiariedade.

Formação de actualização

A formação profissional que visa a actualização profissional pode ser considerada como o conjunto de intervenções formativas que visam fornecer a profissionais já qualificados novas competências dentro da sua área profissional, relacionadas com as múltiplas evoluções que se verificam nos tecidos sociais, económicos e tecnológicos.

A actualização profissional deve ser encarada como mais uma das componentes da formação contínua dos indivíduos. Contrariamente ao que acontece com a formação inicial, a formação de actualização deve ser centrada em absoluto no posto de trabalho, isto é, na empresa, embora não seja obrigatório que ela se efectue no seu interior.

Idealmente, deverão ser as próprias empresas a organizar os planos de formação de actualização dos seus activos. Esta atitude vai no sentido de aumentar o valor dos activos incorpóreos, com o consequente aumento da competitividade empresarial. Por outro lado, os trabalhadores também serão beneficiados com esta estratégia, dado que verão as suas competências actualizadas, garantindo também a sua competitividade no mercado de trabalho.

No entanto, é razoável considerar que esta formação pode ser disponibilizada por operadores vocacionados para o efeito, sejam associações empresariais ou sindicais, sejam mesmo empresas de formação, sejam ainda as próprias universidades.

Uma das características básicas deste tipo de formação é a curta duração da intervenção, a sua especificidade e normalmente uma elevada sofisticação. É por essa razão que se pode admitir ser esta variante de formação profissional uma das mais adequadas para ser ministrada em regime de ensino a distância.

Alguns autores também chamam a este tipo de formação, reciclagem profissional. Dada que a palavra *reciclagem* pode gerar interpretações diferentes, opta-se pela palavra *actualização* que parece inequívoca no seu sentido. De facto, se nos reportarmos à definição adoptada pelo CEDEFOP, vemos que ela se reporta de facto a uma actualização de competências:

RECICLAGEM PROFISSIONAL

Formação que visa actualizar ou adquirir novos conhecimentos, capacidades práticas, atitudes e formas de comportamento dentro da mesma profissão devido, nomeadamente , aos progressos científicos e tecnológicos.

Formação de aperfeiçoamento

Entende-se formação de aperfeiçoamento os momentos formativos que se seguem à qualificação profissional e que tem como objectivo potencializar as capacidades operativas, gestos técnicos e atitudes profissionais, dentro de uma actividade profissional específica.

Esta formação não deve ter, por norma, a inclusão de conteúdos formativos novos e deve ser feita no posto de trabalho, sob a supervisão do superior hierárquico respectivo.

Este tipo de formação não deve ser confundida com actualização, já que ela pretende apenas melhorar as capacidades já existentes, no sentido de aumentar a eficácia e produtividade do trabalho efectuado.

Formação de especialização

A formação é de especialização quando visa aprofundar e desenvolver competências, atitudes e gestos técnicos já utilizados na prática profissional normal e adquiridos na formação inicial ou através da prática no posto de trabalho.

A especialização significa um profundo conhecimento de áreas de actividade muito restritas, pela aquisição e aprofundamento de competências variadas ao nível cognitivo e psicomotor (quando for caso disso).

Esta área de formação devia ser considerada como uma área a privilegiar pelas Universidades e Instituições de Investigação, já que é no seu seio que se devem desenvolver técnicas, métodos e competências que produzam inovação para as diferentes áreas de actividade profissional ³⁷.

Formação de reconversão/requalificação

A formação profissional de reconversão é a intervenção formativa destinada a fornecer a activos já qualificados numa área profissional, competências que o habilitem a desenvolver outra actividade que não a anterior.

Esta formação pode ter um perfil muito semelhante ao perfil da formação de qualificação, embora possa acontecer em contexto bastante diferente.

A reconversão pode ser feita na própria empresa, onde um determinado posto de trabalho se tornou obsoleto e os activos excedentários podem ser integrados em actividades de outra índole.

A formação de reconversão pode ser da iniciativa do próprio trabalhador, antevendo problemas de desemprego, ou por necessidade própria de mudança

³⁷ Como paradigma desta afirmação, podemos nomear em Portugal, entre outros, o LNEC (Laboratório Nacional de Engenharia Civil) e o ISQ (Instituto de Soldadura e Qualidade) que disponibilizam para os profissionais dos sectores respectivos qualificação inovadora.

profissional. A formação realizada neste âmbito, claramente uma formação tendo em vista uma segunda oportunidade profissional, deve ser encarada como um direito próprio dos trabalhadores.

O formato das intervenções formativas para a formação de reconversão deverá ser bastante variável e adaptado ao perfil de competências pré-existentes. Quanto mais próxima for a área de reconversão da área profissional anterior, mais fácil se torna conseguir uma boa formação profissional.

No entanto, podemos pensar que é um factor de motivação acrescido a formação numa área de actividade completamente nova mas para a qual o indivíduo se sinta particularmente vocacionado.

Tal como a formação de actualização, esta é uma situação formativa que pode ser realizada através das metodologias de ensino a distância, desde que se tenham em conta as características da população alvo, bem como o contexto económico, tecnológico e social em que se insere.

Algumas instituições e autores ³⁸ referem como um tipo autónomo de formação a “formação de promoção profissional”. A própria definição que é proposta pelo Observatório do Emprego e Formação Profissional (1999) cai claramente numa formação de requalificação ou mesmo de qualificação, pelo que em nosso entender não se justifica introduzir mais uma categoria nos tipos de formação considerados.

Formação de promoção profissional - formação que pretende desenvolver as competências necessárias ao exercício de emprego, representando uma promoção das pessoas destinadas a exercê-los, as quais têm assim acesso a um nível de qualificação mais elevado no escalonamento hierárquico profissional.

³⁸ CIME (1991), Observatório do Emprego e Formação Profissional (1999), Cruz, Jorge (1998).

2.3 – Regimes de Formação

Formação presencial

Formação presencial é a que tradicionalmente coloca no mesmo espaço físico quem ensina e quem aprende. A relação entre o formador e o aprendente proporciona um ambiente adequado ao processamento das aprendizagens. Do mesmo modo se diz que a própria relação entre aprendentes também estimula a aprendizagem.

A formação presencial é o tipo de formação instituída mais antiga que se conhece e eventualmente a mais eficaz.

Tem-se vindo a assistir ao longo dos anos a um evoluir de posições dos actores deste tipo de formação. Tradicionalmente, o formador tinha o papel de informador privilegiado, e a formação era muito suportada por modelos expositivos, logo centrada no formador.

Hoje, e cada vez mais, este modelo tende a ser substituído. A aprendizagem faz-se muito à custa de quem aprende, privilegiando-se o trabalho de projecto e de práticas de formação-acção. O formador muda o seu papel de difusor de informação para o de gestor, orientando os formandos na procura das melhores respostas aos problemas a resolver, e facilitando os adequados enquadramentos teóricos a que se subordinam. A formação passa agora a estar centrada em quem aprende e nas suas características individualizadas.

Este tipo de formação exige funcionalidades técnicas específicas que afectam o seu custo. Nomeadamente, para além da presença de um formador para um grupo restrito de aprendentes, exige um espaço de formação adequado às necessidades da aprendizagem.

Estes espaços podem variar bastante de tipologia, podendo ir de uma simples sala com cadeiras, mesas e um quadro, a laboratórios equipados com instrumentação cara e delicada, equipamentos de projecção de material didáctico multimedia e acesso à Internet.

Formação a distância (aberta e flexível)

A formação a distancia é um regime de formação caracterizado por três eixos fundamentais:

- formando e o formador não se encontram regularmente para o desenvolvimento de tarefas relacionadas com o ensino/aprendizagem – de um modo geral o formando aprende sozinho;
- os conteúdos da formação são veiculados através de materiais pedagógicos de muito boa qualidade, independentemente dos suportes (texto, áudio, vídeo, informo, multimedia);
- formando e a instituição de formação têm uma relação formal que passa, entre outras situações, pela definição de planos curriculares específicos, disponibilização de tutorias, acesso à avaliação e certificação da formação.

As instituições de formação apresentam, por norma, características que se encontram entre dois limites:

- *organizações centradas no estudante*, onde a flexibilidade é total, desde a definição curricular, até ao início e fim das actividades, datas de avaliação, tutorias, etc. De uma forma geral estas organizações não exigem pré-requisitos para a sua frequência;
- *organizações centradas nas instituições*, onde existe flexibilidade curricular, embora restrita a um conjunto de normas. Existem datas de início e fim dos cursos de formação e existem datas de avaliação formativa e sumativa. Dadas as suas características, de uma forma geral, estas organizações exigem pré-requisitos de entrada, seja ao nível de certificação, seja ao nível de demonstração prévia dos conhecimentos necessários.

No primeiro caso estão as organizações derivadas das antigas escolas de ensino por correspondência ou as novas organizações baseadas no ensino através da Internet (organizações de *e-learning*), enquanto no segundo encontramos a quase totalidade das Universidades Abertas.

Todas as outras situações em que o indivíduo aprende à custa de materiais específicos, mas não há enquadramento de instituição adequada, devem ser considerados esquemas de auto-formação em regime de auto-didactismo.

Existem pelo menos duas expressões que normalmente se encontram associadas ao ensino a distância, que pretendem muitas das vezes, na intenção dos seus utilizadores, significar a mesma coisa, embora não o sejam. Referimo-nos aos termos *ensino aberto* e *ensino flexível*. Aliás, há alguns anos, era frequente encontrar-se em textos da mais variada origem a expressão *ensino/formação aberta flexível e a distância*.

Esta profusão de termos, que por vezes pretendem dizer a mesma coisa, pode levar a confusões desnecessárias. Daí ser importante que exista um entendimento claro sobre o seu significado.

O *ensino aberto* está normalmente associado à não existência de qualquer barreira de acesso a um determinado sistema de educação ou formação. Ensino aberto também poderá querer posicionar o processo de aprendizagem do formando, quanto à escolha do tempo, lugar e ritmo do seu estudo. A sua “colagem” ao ensino a distância tem a ver com uma longa tradição das escolas de ensino por correspondência que nunca exigiram qualquer pré-requisito aos seus utentes. No entanto, as universidades de ensino a distância já postulam, na sua maioria, habilitações mínimas de entrada de forma a garantir uma maior eficiência dos sistemas formativos, bem como maior credibilidade perante o mercado, já que se posicionam de forma concorrencial com universidades de frequência presencial³⁹.

Quanto ao *ensino flexível*, esta denominação tem muito a ver com a facilidade de adequação dos percursos formativos a cada indivíduo. Não se trata de flexibilidade de tempo, lugar ou calendário, mas de flexibilidade curricular.

³⁹ Williams *et al.* (1999, p.3), refere que dos 850 programas existentes na U.N. University, em 1996, apenas 22% não exigiam pré-requisitos de entrada. Todos os outros adoptavam critérios de selecção semelhantes aos das instituições de ensino presencial.

Na verdade, o termo “a distância” pode conter os significados anteriormente explicitados. O problema não se encontra nos termos mas sim na forma como as instituições encaram o seu modelo de ensino: - centrados no estudante ou centrados na instituição.

Actualmente, em termos internacionais, é frequente a adopção dos termos Distance Education (DE) e Open and Distance Learning (ODL) para significar o conjunto de situações que acabamos de referir.

Formação em alternância

A formação em alternância caracteriza-se por privilegiar dois espaços distintos para a formação – um espaço tipicamente escolar (escola ou espaço formativo na empresa) e um espaço tipicamente profissional (empresa). Concilia-se assim a formação prática, necessária à correcta aprendizagem de gestos e técnicas da profissão, com a formação teórica necessária para um correcto conhecimento dos fundamentos que organizam a área profissional e social envolvente.

Esta alternância entre o posto de trabalho e a sala de aula pode ser organizada de formas variadas, desde a alternância diária até à alternância semanal ou parcial (dois dias na escola e três no posto de trabalho, por exemplo).

Este modelo, utilizado no Sistema da Aprendizagem em Portugal, tem como fonte inspiradora o modelo de formação dual da Alemanha, onde por norma “o jovem passa três a quatro dias na empresa e frequenta um ou dois dias a escola profissional”⁴⁰.

Este tipo de formação privilegia o contacto do formando com as actividades reais de uma profissão e insere-o em ambientes de trabalho onde tem de mobilizar as suas competências utilizando os gestos e técnicas adequados para a resolução de problemas concretos. Para que esta relação entre trabalho

⁴⁰ Ministério da Educação e Ciências - Alemanha (1992).

real e aprendizagem se faça sem sobressaltos nem prejuízos para a empresa, um tutor não deve ter mais que três ou quatro formandos a seu cargo.

Formação “no posto de trabalho”

Esta formação é aquela que é realizada num posto de trabalho real, sob a supervisão de um profissional com qualificação técnica e pedagógica, normalmente designado por “tutor”. Durante esta formação, o formando realiza tarefas directamente relacionadas com o trabalho produtivo, promovendo assim a aprendizagem dos gestos técnicos e competências relacionadas com o posto de trabalho respectivo.

Este tipo de aprendizagem talvez seja o mais antigo método de formação profissional, já que os aprendizes seguiam os seus mestres, primeiro nos trabalhos mais simples, depois nos mais complexos, num processo genericamente lento e muito dependente das características pessoais de quem ensinava.

O CEDEFOP, no seu glossário de terminologia, define esta formação como:

Formação dada no local de trabalho utilizando as tarefas correntes do exercício profissional como base para o ensino e exercícios práticos.

Uma situação típica desta formação no local de trabalho é a formação de aperfeiçoamento, onde muitas vezes a perfeição do gesto técnico e de competências do domínio psicomotor se consegue à custa duma quantidade de repetições elevada.

Formação híbrida

A formação num regime híbrido é aquela que combina a existência de componentes de formação a distância com componentes de formação presencial. Em cada uma das componentes o formando é solicitado a

desempenhar tarefas adequadas ao tipo de regime em uso. Assim, este regime é utilizado em formações onde a componente prática e laboratorial tem um peso importante. Todos os conteúdos de índole teórico são do domínio da componente a distância enquanto os conteúdos de carácter prático são tratados em regime presencial. As componentes são complementares e o peso de cada uma delas no conjunto da formação é similar.

Esta designação aplica-se indistintamente a uma situação em que um módulo de formação apresenta estas duas componentes ou a um curso em que existem módulos totalmente inseridos numa das componentes.

2.4 – Organização da formação

Formação modular

A formação modular sustenta a sua organização em unidades de aprendizagem autónomas mas integráveis num todo coeso e organizado que permite aos formandos adquirir um conjunto de competências inseridas num determinado ciclo formativo. Estas unidades denominam-se por *módulos*.

Um módulo é uma unidade de formação completa, autónoma e independente, normalmente integrada numa série planificada de actividades de aprendizagem (curso modular), preparadas para conduzir o formando a atingir objectivos bem definidos. Os módulos definem as suas próprias condições de entrada e saída e podem associar-se entre si de diferentes modos.

De facto, a vantagem da existência de unidades modulares é a possibilidade de se organizarem diferentes percursos formativos de acordo com as competências e apetências de cada um dos formandos.

Um módulo é normalmente constituído por um corpo de entrada (onde são definidos os requisitos mínimos para a sua frequência, são indicados os objectivos gerais e específicos, o resumo do conteúdo e o índice), o corpo do

módulo (onde se encontra o desenvolvimento do conteúdo, as propostas de actividades de aprendizagem e os exercícios de avaliação formativa) e um corpo de saída (onde se encontra o teste de saída – avaliação sumativa) que define a possibilidade de o formando prosseguir a aprendizagem no módulo seguinte.

Formação por unidades capitalizáveis

A formação por unidades capitalizáveis significa a organização da formação por unidades modulares de curta duração, onde cada módulo corresponde a um determinado número de créditos. Um curso será concluído quando o aluno tiver acumulado (capitalizado) o conjunto de créditos correspondente ao currículo do curso.

Neste modelo organizativo, cada módulo – unidade capitalizável – é alvo de uma avaliação sumativa que permitirá ao aluno a obtenção dos créditos correspondentes. É também possível a elaboração de itinerários individuais de formação, por acordo entre o aluno e a instituição formadora.

Este tipo de organização da formação é claramente adequada à utilização das metodologias de ensino a distância, já que a organização logística dos sistemas ensinantes para dar resposta a alunos dispersos por muitos locais (podendo ser a frequência local relativamente reduzida) pode tornar-se economicamente inoportável.

Em Portugal, o ensino recorrente ao nível do ensino secundário e do 3º ciclo do ensino básico, dependentes do Ministério da Educação, organizam-se de acordo com percursos formativos por unidades capitalizáveis. Do mesmo modo está estruturada toda a oferta formativa de qualificação profissional inicial disponibilizada pelo IEFP⁴¹.

⁴¹ IEFP (2000).

2.5 – Instrumentos de gestão da formação profissional

Plano institucional de formação

Um plano de formação é um documento de orientação estratégica da formação de uma instituição e é genericamente constituído por um conjunto de acções de carácter formativo, organizadas de forma coerente, com a descrição dos objectivos, conteúdos, públicos destinatários, duração, metodologias, estratégias, formas de avaliação, formadores, custos envolvidos e eventualmente outras informações suplementares de carácter logístico.

Normalmente associa-se o plano a uma instituição, que define uma orientação de formação para os seus quadros, ou que o apresenta como oferta de formação para destinatários externos, quando se trate de uma empresa prestadora deste tipo de serviços.

O plano de formação, quando adequadamente elaborado e executado, pode ser um instrumento de desenvolvimento institucional importante, dado que permite que os activos se mantenham actualizados de forma sistemática e por isso capazes de garantir um elevado nível competitivo à empresa.

O conceito de plano pode assumir diferentes perspectivas de acordo com o fim em vista. Assim, a legislação que enquadra o financiamento comunitário no âmbito do Fundo Social Europeu define plano de formação “como o conjunto de acções discriminadas por medidas, suportadas por um plano global e coerente de formação de recursos humanos, apresentado por uma entidade promotora”⁴².

O Observatório do Emprego(1999) propõe como definição para plano de formação:

Conjunto lógico ordenado das acções de formação necessárias para resolver os problemas das competências existentes nas empresas e satisfazer as suas necessidades de formação. As acções de

⁴² Alínea 1-c) do Artº2 do Decreto Regulamentar nº15/94 de 6 Julho, do Ministério do Emprego e Segurança Social.

formação que compõem o plano de formação são descritas em termos de caderno de encargos.

Deteção de necessidades de formação

A detecção ou o levantamento das necessidades de formação no seio de uma organização é o primeiro passo do processo formativo. Conhecer com exactidão as necessidades globais e as necessidades específicas das áreas profissionais e as de cada indivíduo é um requisito fundamental para o sucesso da formação.

No entanto não é fácil proceder a este levantamento. Exige-se que os profissionais que fazem este tipo de trabalho dominem técnicas de recolha de dados e tenham capacidades específicas de elaboração de diagnósticos, seja no âmbito de identificação de necessidades associadas a técnicas incorrectas, seja no âmbito da identificação da possibilidade de existência de dificuldades futuras. São, respectivamente, as denominadas orientações reactivas e proactivas do diagnóstico de necessidades de formação.

Naturalmente que as necessidades de formação têm a ver com níveis distintos de análise ⁴³.

O primeiro situa-se ao nível organizacional. Trata-se de assegurar uma relação entre a formação e a estratégia organizacional. Aqui a formação é concebida como estratégia para a mudança.

O segundo nível de análise é o que se faz ao nível das tarefas/competências. Esta análise tem como objectivo identificar as diferentes tarefas a desempenhar e os requisitos necessários para que ocorra um desempenho de sucesso.

O terceiro nível é o do indivíduo em particular. A análise do indivíduo tem como finalidade identificar o seu perfil de competências e verificar da sua capacidade

⁴³ Cruz, Jorge (1998, p.58).

em termos de conhecimentos, competências e motivações para beneficiar de uma actividade de formação dirigida para uma certa actividade ou função.

Para ilustrar a complexidade dos instrumentos tradicionais de análise de qualificações, pode-se dizer que estes podem compreender algumas centenas de alíneas para serem respondidas na análise de um único posto de trabalho.

Existem porém novas abordagens que definem a qualificação como uma síntese de factores cognitivos e psico-sociais, relacionados com o desempenho de uma acção específica, e fazem derivar as necessidades de qualificação de um análise de “acção do trabalho real”, incluindo os seus aspectos organizacional, social e motivacional. É colocada ênfase na consciência da pessoa que é o sujeito de análise, mais do que na natureza precisa dos instrumentos de análise utilizados ⁴⁴.

Qualificação profissional

Pode definir-se qualificação profissional como o conjunto de requisitos necessários para o indivíduo entrar ou desenvolver actividade de uma forma adequada numa ocupação (qualificação requerida).

A qualificação também pode ser vista como o conjunto de competências que se encontram inerentes a uma certificação atribuída por uma determinada entidade ao indivíduo após a prestação de provas (qualificação atribuída).

A qualificação, de acordo com o Observatório do Emprego e Formação Profissional (1999, p.140) é definida da forma seguinte:

A qualificação profissional é constituída por um potencial de conhecimentos, de capacidades e de competências:

- permitindo compreender e dominar uma situação profissional específica e restituí-la num dado ambiente e no conjunto do processo de produção. Portanto inclui-se a capacidade de participar na evolução de uma situação de trabalho;

⁴⁴ Stahl, Nyhan, d'Aloja (1993, p.30).

- transferível para outras situações de trabalho, no interior da mesma empresa ou de empresas diferentes.

O termo qualificação pode ainda significar o conjunto de competências e saberes que o indivíduo vai adquirindo ao longo da sua vida e que não são necessariamente certificadas – são as qualificações adquiridas.

Competência profissional

Não existe uma definição estabilizada de competência, dado o facto de ser uma noção rica de sentido e de relações complexas.

De acordo com Boterf (1994), o conceito de competência designa uma realidade dinâmica, um processo mais do que um estado. De facto, para este autor, a existência de uma competência é demonstrada pela mobilização de conhecimentos, capacidades e saberes-fazer, tendo em vista a resolução de um problema determinado.

Nesta linha de pensamento, pode-se considerar que uma definição razoável de competência pode ter a seguinte formulação:

Chamaremos de competência ao processo de produção de um desempenho económico ou social, de forma regular e reconhecida, num contexto bem delimitado⁴⁵.

Esta definição marca claramente a necessidade de a competência ser demonstrada de forma sistemática e reconhecida por entidades externas. Importa também realçar que as competências não devem ser separadas das condições de demonstração.

As competências equivalem a um conjunto de conhecimentos, saberes práticos e atitudes que são directamente utilizadas no contexto particular de uma situação de trabalho⁴⁶.

⁴⁵ Reinbold e Breillot (1993, p.23).

⁴⁶ Observatório do Emprego e Formação Profissional (1999).

É assim possível acontecer que um indivíduo possa ser possuidor de saberes e conhecimentos mas não consiga demonstrar competências. Existe pois a necessidade de os indivíduos saberem mobilizar esses valores próprios para que as competências existam.

Perfil profissional

O termo perfil profissional aplica-se quando se pretende definir o conjunto de competências associadas a um determinado posto de trabalho, função ou trabalhador.

No glossário do CEDEFOP encontra-se uma definição que traduz esta ideia:

Perfil profissional: Descrição de um conjunto de elementos que concorrem para identificar uma dada profissão, ou seja, um conjunto de actividades e tarefas profissionais bem como das competências necessárias.

Outra definição interessante é a que se pode encontrar no Observatório do Emprego e Formação Profissional (1999), embora na realidade ela se caracterize como perfil de competências:

Perfil de competências: Descrição dos domínios de competências cognitivas (conhecimentos e compreensão dos fundamentos científicos e técnicos gerais e específicos), práticas (aplicação de técnicas, tecnologias e métodos) e pessoais (adequação das atitudes e comportamentos), que os formandos detêm após a frequência de um curso de formação, e que os habilita para o desempenho de uma profissão ou grupo de profissões afins.

A identificação clara dos perfis dos postos de trabalho e a sua diferença para os perfis dos activos que os preenchem é que dá origem, numa primeira fase, a um plano de formação, de acordo com as técnicas e níveis de levantamento de necessidades.

De facto, no levantamento das necessidades de formação (de orientação reactiva ou pro-activa), o que se faz é determinar a diferença existente do perfil

do que se pretende para o posto de trabalho e os perfil que os activos disponíveis detém. Naturalmente que dessa diferença nascerá o plano de formação.

Acreditação da formação

A acreditação de entidades formadoras é um “processo de validação global e de reconhecimento formal da capacidade de uma entidade para desenvolver actividades de natureza formativa nos domínios e âmbitos de intervenção relativamente aos quais demonstre deter competências, meios e recursos adequados – humanos, técnicos, instrumentais e/ou materiais”⁴⁷.

Esta validação é feita por uma entidade competente para o efeito e genericamente reconhecida como idónea.

O processo de acreditação, se feito de acordo com regras claras e permanentemente actualizado, permite que o universo de utilizadores do sistema formativo saiba que características-tipo tem uma entidade que é certificada no sistema nacional de acreditação.

A acreditação de entidades que tenham actividades relacionadas com a formação profissional financiada pelo Fundo Social Europeu é um imperativo consignado no Art.º 14 do Decreto Regulamentar n.º 15/96 de 23 de Novembro, sendo condição necessária para o seu acesso ao financiamento disponível ⁴⁸.

Em Portugal o sistema nacional de acreditação é da responsabilidade do INOFOR – Instituto para a Inovação na Formação – instituição criada pela Portaria n.º 782/97 de 29 de Agosto.

As entidades podem candidatar-se a todas ou a algumas das fases que constituem o processo formativo. Quer isto dizer que as entidades não necessitam de desenvolver todo o processo formativo, mas eventualmente ser especialista apenas num dos referidos domínios.

⁴⁷ In Inofo, “Guia de Apoio ao Utilizador”.

⁴⁸ Em vigor desde o dia 1 de Junho de 1997.

Da legislação citada anteriormente podemos constatar que o ciclo formativo foi estruturado nos seguintes domínios de intervenção:

- diagnóstico de necessidades de formação;
- planeamento de intervenções ou actividades formativas;
- concepção de intervenções, programas, instrumentos e suportes formativos;
- organização e promoção de intervenções ou actividades formativas;
- desenvolvimento (execução/difusão) de intervenções ou actividades formativas;
- acompanhamento e avaliação das intervenções ou actividades formativas;
- outras formas de intervenção sócio-cultural ou pedagógica, preparatórias ou complementares da actividade formativa ou facilitadoras do processo de socialização profissional.

Creditação da formação

A creditação é uma forma de reconhecimento de valor de um determinado curso ou módulo de formação por parte da instituição formadora.

Esta creditação pode ser feita através de diploma, certificado, ou outro meio, por forma a garantir em termos externos credibilidade à declaração das aprendizagens realizadas.

A creditação tem sido um instrumento na organização curricular de todos os cursos formais de nível superior, onde cada disciplina equivale a um determinado número de créditos. O mesmo se passa também nos cursos para adultos organizados pelo Ministério da Educação segundo o modelo das unidades capitalizáveis. Cada unidade realizada com sucesso é creditada na “conta pessoal” do aluno.

Nas instituições que se dedicam à formação profissional contínua a situação é bastante mais complexa. A creditação é normalmente válida para aquela

entidade formadora e poucas entidades funcionando no mesmo mercado aceitam esta formação para a poderem integrar em esquemas de formação por elas propostos.

Seria de grande utilidade que, à semelhança do que se faz nas instituições de ensino superior, houvesse hipótese de transferência de créditos de instituição para instituição, possibilitando ao formando mobilidade institucional na aprendizagem sem grandes prejuízos para a duração do seu percurso formativo.

Para que este tipo de creditação se possa tornar realidade é necessário que os sistemas de certificação instituam padrões curriculares transversais e que possam ser aceites por uma quantidade apreciável de operadores. Naturalmente que a creditação/certificação deve ser feita na base de competências muito específicas e genericamente reconhecidas, por forma a não deixar margem para qualquer tipo de equívocos.

Certificação da formação

A certificação profissional é a “comprovação da formação, experiência ou qualificação profissionais, bem como, eventualmente, da verificação das condições requeridas para o exercício de uma actividade profissional”, conforme explicita o Decreto Lei n.º 95/92 de 23 de Maio.

A certificação das actividades formativas é da competência das entidades formadoras, que no final da formação devem emitir os respectivos certificados, de acordo com a lei.

Este instrumento, materializado no *certificado de formação profissional*, permite que as entidades empregadoras possam avaliar o perfil das competências adquiridas pelo formando durante a formação e se essas se adequam ao perfil necessário a um determinado posto de trabalho.

Actualmente existem dois grandes domínios – o da certificação inserida no mercado de emprego e a certificação profissional inserida no sistema educativo. De um modo geral não existem equivalências.

Por outro lado, a certificação de competências adquiridas pela prática profissional diária ainda não está totalmente regulamentada.

Esta questão, que agora pode ter resposta (ainda que parcial) através da ANEFA (Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos), é de grande importância, porque há que reconhecer formalmente as competências que as pessoas adquirem através da prática profissional. De facto, não faz sentido que um adulto, profissional há largos anos e que queira aceder a certificações profissionais e escolares por motivos de ordem profissional, ou mesmo pessoal, as não possa obter sem passar por cursos formais que as certifiquem. De um modo geral o adulto não tem disponibilidade para a sua frequência ou estes apenas existem em locais afastados.

Um outro aspecto da certificação tem a ver com os perfis profissionais das profissões. Esta definição é bastante importante e tem concertiza muito interesse para, por exemplo, promover uma cada vez maior mobilidade profissional no espaço europeu. Assim, certificações obtidas num determinado Estado membro deviam ser reconhecidas em qualquer dos outros Estados. De qualquer modo esta questão é particularmente difícil de tratar. Basta lembrar que mesmo a nível de formação superior é por vezes complicado obter equivalências académicas ou profissionais, ainda que há longos anos estas se encontrem relativamente estruturadas e sedimentadas.

Contrato de formação

O contrato de formação é um “Acordo escrito celebrado entre uma entidade formadora e um formando, mediante o qual este se obriga a frequentar uma acção de formação profissional determinada, e aquela se obriga a facultar, nas suas instalações ou nas de terceiros, os ensinamentos e meios necessários a tal fim” ⁴⁹.

⁴⁹ CIME (1991).

Estes contratos são por norma contratos-tipo, iguais para todos os formandos que frequentam um determinado curso. No entanto, é possível que, em instituições que utilizem regimes flexíveis de formação, estes contratos sejam adaptados a cada formando e às suas necessidades específicas. Os formandos e as instituições fixam um determinado percurso formativo, ao qual se vinculam através de um contrato.

Apesar das características específicas da actividade formativa, podemos dizer que este contrato regula uma situação normal de prestação de serviços, onde uma organização disponibiliza uma oferta e um utilizador procura a satisfação de uma necessidade.

As instituições de ensino e formação estão obrigadas à celebração de um contrato de formação com o formando quando as acções são financiadas pelo Fundo Social Europeu⁵⁰.

A aplicação desta prática à formação a distância é de extremo interesse e ultrapassa o mero interesse burocrático: por um lado, indicia a presença de “formandos activos”, ou seja, responsáveis pelos seus próprios objectivos, métodos e formas de avaliação da aprendizagem; por outro lado, permite flexibilizar a oferta de formação da instituição, já que possibilita o cruzamento entre as necessidades e os interesses do formando e a experiência de desenvolvimento curricular da instituição.

Assim, a vantagem do contrato de formação para o formando traduz-se na oportunidade de apresentar à instituição formadora a sua proposta pessoal de formação (objectivos, actividades, momentos e formas de avaliação), reflectindo as suas necessidades, compromisso e empenhamento no projecto formativo.

O contrato de formação vincula ambas as partes – instituição de formação e formando – a um conjunto de direitos e deveres, propiciadores de um desenrolar harmonioso e disciplinado das aprendizagens.

A instituição de formação auxilia o formando a formular os seus objectivos de aprendizagem, analisa a relevância do contrato e, uma vez este celebrado,

⁵⁰ Excepto para formandos vinculados à instituição formadora (D.L. n.º 242/88 de 7 de Julho).

destaca um tutor para apoiar e orientar regularmente o formando e valida a sua aprendizagem, tendo em conta os objectivos de formação e as formas de avaliação previamente acordados.

O formando, tendo definido as suas expectativas de formação, torna-se responsável pelo cumprimento das metas que livremente contratualizou com a instituição formadora.

Orientação profissional

A orientação profissional, estabelecida na lei de Bases do Sistema Educativo como um dos serviços que as Escolas devem prestar aos seus alunos, a par da orientação escolar, deve caracterizar-se pelo apoio aos indivíduos que pretendem escolher uma carreira através da detecção das suas características e perfil de competências pessoais e indicação das actividades mais compatíveis e disponíveis no mercado de trabalho. Do mesmo modo, a orientação profissional também se aplica a indivíduos que já estejam inseridos no mercado de trabalho, mas que por qualquer motivo revelem problemas de adequação. Cabe às estruturas do Ministério do Trabalho e da Solidariedade, particularmente aos Centros de Emprego dependentes do IEFP, enquadrar e orientar o trabalhador na definição do seu novo percurso formativo e profissional.

Modernamente, a intervenção da orientação profissional é considerada mais como um processo de formação para as escolhas ou de desenvolvimento da capacidade de optar e tomar decisões adequadas.

Níveis de formação profissional (codificação da Comunidade Europeia)⁵¹

Para efeitos de possível equivalência transnacional de níveis de qualificação profissional, a Comissão Europeia definiu 5 níveis de formação, comuns a todos os Estados-membros e que devem servir de referencial para as acções a desenvolver no âmbito dos fundos estruturais de apoio comunitário.

Esses níveis são os seguintes:

Nível 1- formação de acesso a este nível: escolaridade obrigatória e iniciação profissional.

A iniciação profissional é adquirida quer num estabelecimento escolar, quer no âmbito de estruturas de formação extra-escolares, quer na empresa. A quantidade de conhecimentos técnicos e de capacidades práticas é muito limitada.

A formação deve permitir principalmente a execução de um trabalho relativamente simples, podendo a sua aquisição ser bastante rápida.

Nível 2 - formação de acesso a este nível: escolaridade obrigatória e formação profissional (incluindo a Aprendizagem).

Este nível corresponde a uma qualificação completa para o exercício de uma actividade bem determinada, com a capacidade de utilizar os instrumentos e técnicas com ela relacionados.

Esta actividade respeita principalmente a um trabalho de execução, que pode ser autónomo no limite das técnicas que lhe dizem respeito.

Nível 3 - formação de acesso a este nível: escolaridade obrigatória e ou formação profissional e formação técnica complementar, ou formação técnica escolar, ou outra de nível secundário.

Esta formação implica mais conhecimentos técnicos que o nível 2. Esta actividade respeita principalmente a um trabalho técnico que pode ser

⁵¹ Conforme o Despacho Normativo 465/94, do Secretário de Estado do Emprego e Formação Profissional (DR n.º 147, I Série B, de 28/6).

executado de uma forma autónoma e ou incluir responsabilidades de enquadramento e de coordenação.

Nível 4 - formação de acesso a este nível: formação secundária (geral ou profissional) e formação técnica pós-secundária.

Esta formação técnica de alto nível é adquirida no âmbito de instituições escolares ou fora dele. A qualificação resultante desta formação inclui conhecimentos e capacidades que pertencem ao nível superior. Não exige em geral, o domínio dos fundamentos científicos das diferentes áreas em causa. Estas capacidades e conhecimentos permitem assumir, de forma geralmente autónoma ou de forma independente, responsabilidades de concepção, e ou de direcção, e ou de gestão.

Nível 5 - formação de acesso a este nível: formação secundária (geral ou profissional) e formação superior completa.

Esta formação conduz geralmente à autonomia no exercício da actividade profissional (assalariada ou independente) que implica o domínio dos fundamentos científicos da profissão. As qualificações exigidas para exercer uma actividade profissional podem ser integradas nesses diferentes níveis.

2.6 – Instrumentos operacionais da formação profissional

Audioconferência

A audioconferência é um sistema de comunicação que permite colocar várias pessoas em contacto, de forma síncrona, através de equipamentos de transporte de voz. As vantagens que advêm da sua utilização têm a ver com a redução de custos de viagens e estadias, a obtenção de respostas rápidas de vários participantes e até no humanizar contextos que, por determinados constrangimentos, são muito impessoais.

Este meio revela-se adequado para uma variedade larga de situações: tarefas envolvendo transmissão de informação, resolução de problemas e geração de ideias, troca de informação, colocação de questões e obtenção de respostas, entre outras⁵².

Contudo, a gestão de uma audioconferência implica algum conhecimento e capacidade de liderança de grupos. O factor visual está ausente, pelo que se torna importante fazer intervir de forma equilibrada nas discussões todos os participantes. A preparação prévia é um factor determinante para o sucesso de uma sessão. O dinamizador da sessão deve enviar a todos os participantes, com antecedência adequada, a documentação que vai ser analisada e servir de suporte às intervenções. Para além disso é necessário que as agendas deste tipo de reuniões sejam muito claras e com objectivos muito concretos.

Para uma boa gestão destes espaços comunicacionais é conveniente ter grupos reduzidos – com cinco ou seis participantes é possível fazer sessões de trabalho produtivas. Mais do que este número pode criar problemas na gestão do grupo e na obtenção de resultados motivadores para todos.

Por várias razões (custo e problemas de ordem técnica) a audioconferência nunca foi utilizada com frequência no ensino a distância. Contrariamente a tutoria telefónica foi, e ainda é, um meio privilegiado de comunicação entre formandos e tutores.

Centros de Recursos

Os Centros de Recursos podem caracterizar-se como sendo infra-estruturas materiais e humanas de suporte ao conhecimento.

Nestas infra-estruturas podem encontrar-se materiais pedagógicos em diversos suportes e respectivos equipamentos de leitura, possibilidades de acesso a bases de dados locais e remotas e apoio humano especializado na pesquisa e organização do conhecimento.

⁵² Robison, Bernardette (1992, p.108), in Bates (ed.) (1990).

A evolução das características dos denominados Centros de Recursos fazem deles, muitas vezes, autênticos pólos dinamizadores de formação, para além das funções intrínsecas de difusão da própria informação. Para suportar estas actividades é necessária a existência de pessoal muito qualificado.

O Centro de Recursos aparece assim como o sucessor, em todos os sentidos, da biblioteca e da mediateca, já que para além das funções de disponibilização e empréstimo de materiais, assume funções de animação que ultrapassa em muito a actividade das clássicas estruturas de concentração de informação. Isto não quer dizer que nos locais ainda hoje denominados de bibliotecas⁵³, outros serviços e actividades não tenham lugar, por iniciativa dos seus responsáveis e pela evidente necessidade de transformar espaços de guarda em espaços de actividade cultural e de formação.

A colocação em rede deste tipo de centros pode ampliar a oferta de serviços disponíveis e constituir um instrumento poderoso de suporte e apoio à formação contínua dos indivíduos. Uma experiência interessante neste domínio é a que o INOFOR tem vindo a desenvolver com a criação de uma “Rede de Centros de Recursos em Conhecimento - RCRC”⁵⁴.

Conferência por computador

A conferência por computador⁵⁵ é uma das formas possíveis de comunicar através da combinação das potencialidades do computador e das telecomunicações. A conferência permite a comunicação assíncrona, tipo muitos-para-muitos, no tempo mais adequado para cada participante.

⁵³ Estantes, salas ou edifícios onde existem colecções de livros para uso público ou particular, in Círculo de Leitores (1985), *Lexicoteca*.

⁵⁴ Ver <http://www.inofo.pt>.

⁵⁵ Na literatura anglo-saxónica este tipo de comunicação denomina-se de *computer-mediated communication* (CMC).

Esta funcionalidade existente nos sistemas de educação e formação desde o início da década de 90, é hoje altamente potenciada com a utilização de ferramentas específicas da Web especialmente vocacionadas para o efeito. Qualquer *software* de gestão de formação tem no seu interior um espaço de conferência onde, de forma assíncrona, se podem desenrolar discussões temáticas sobre os conteúdos em análise.

As conferências podem ser organizadas de forma privada ou pública de acordo com os objectivos do seu próprio funcionamento.

Os servidores de *news*⁵⁶ são exemplos de conferências deste tipo e podem-se encontrar facilmente através dos diferentes ISP ou de diferentes portais da Web⁵⁷.

Uma busca rápida entre os vários servidores de acesso à Internet poderá abrir-nos as portas de muitas dezenas de conferências com os mais variados temas.

Escola virtual

Entende-se como “Escola Virtual” um sítio de acesso condicionado, colocado num servidor acessível por Internet ou intranet, e que disponibiliza aos seus utilizadores serviços relacionados com formação e educação.

Estes espaços formativos assumem-se como poderosas plataformas tecnológicas de gestão de informação, capazes de proporcionar um vasto leque de actividades no âmbito da formação.

A formação é normalmente disponibilizada em regime de ensino a distância, já que os dispositivos tecnológicos associados à telemática favorecem o desenvolvimento de actividades neste âmbito.

Apesar de, aparentemente, estes sistemas serem uma novidade, na verdade existem referências à utilização da telemática educativa desde 1989. No entanto, os problemas que existiam ao nível técnico e de custos eram

⁵⁶ Terminologia com que são conhecidas estas funcionalidades.

⁵⁷ Ver, por exemplo, <http://forum.sapo.pt> .

suficientemente importantes para obviar a sua utilização mais generalizada⁵⁸. O aparecimento e trivialização da Internet e das suas ferramentas veio proporcionar não só a facilidade de uso, mas um substancial abaixamento de custos de telecomunicações.

Existem muitos modelos de escolas virtuais⁵⁹ e em quase todos eles se tenta copiar os modelos do ensino presencial. Assim, nestes espaços virtuais é vulgar ter-se acesso a conteúdos, discussões temáticas, áreas de avaliação, mediatecas com materiais de consulta adicional e serviço de correio privado.

Existem também variações quanto às opções de disponibilização de conteúdos e estratégia formativa em geral, tal como acontece com as instituições tradicionais de ensino a distância, também elas a disponibilizar alguma da sua formação através destas novas ferramentas.

Alguns destes espaços são um pouco mais ambiciosos e, para além da formação, disponibilizam outro tipo de serviços de apoio ao utilizador, que vão desde a identificação de perfis profissionais até à disponibilização de bases de dados temáticas.

A utilização destes meios permitiu atenuar pelo menos dois dos problemas clássicos da formação a distância mais tradicional: a superação do isolamento e a rapidez de resposta às dúvidas que o formando pode colocar ao seu tutor.

De um modo geral, estes espaços virtuais de formação suportam-se tecnologicamente em *softwares* que possibilitam as funcionalidades descritas. Estes *softwares* de gestão de informação, são comercialmente designados de *Learning Management Systems* (LMS), existindo uma quantidade razoável de opções.

⁵⁸ Mason, Robin *in* Bates, A (ed.) (1990, p.221).

⁵⁹ Também se encontram designações de “Centro Virtual de Formação”, “Espaço Virtual de Formação”, “Instituto Virtual de Formação” entre outros.

Internet

A Internet é uma rede global de computadores que permite a muitos milhões de utilizadores de computadores partilhar e trocar informação. A palavra Internet é ela própria resultante da agregação de duas palavras: *Inter(national)* e *net(work)*. Pode-se assim concluir que a Internet é uma rede internacional de computadores ligada através das infra-estruturas internacionais e nacionais de suporte às comunicações telefónicas.

Nesta rede gigantesca, a crescer de forma contínua, existem servidores⁶⁰, propriedade dos mais variados tipos de organizações (públicas ou privadas) que entendem necessário facilitar o acesso à sua informação a utilizadores em qualquer parte do mundo. Este acesso serve fundamentalmente as pessoas e instituições que acedem à rede para procurar e recolher qualquer tipo de informação de que necessitam e eventualmente adquirirem bens e serviços.

Sobre a Internet foi desenvolvido um projecto de acesso à informação através de facilidades de hipertexto e com um grafismo atractivo denominado World Wide Web (WWW ou Web). Desenvolvido pelo CERN⁶¹, em 1989, a Web disseminou-se mundialmente e tornou-se um sistema de uso global.

Sobre a Internet são disponibilizados diversos serviços. Os mais importantes são:

- o correio electrónico (e-mail);
- *browsers*;
- os grupos de discussão (*news*/fóruns);
- o *Internet Relay Chat* (IRC).

⁶⁰ Servidor é qualquer computador que permite que outros se lhe liguem e usem ou partilhem a sua informação e os seus recursos utilizando um programa-cliente; o termo também pode ser aplicado aos programas que disponibilizem a informação para *downloading* (carregamento).

⁶¹ O CERN, actualmente designado como Organisation Européenne pour la Recherche Nucléaire mantém o acrónimo original derivado da sua primeira designação, Conseil Européen pour la Recherche Nucléaire. A designação portuguesa é a de “Laboratório Europeu de Física das Partículas”.

O *correio electrónico* veio revolucionar o mundo da comunicação escrita não só pela rapidez com que ela se processa, mas também quanto aos custos associados. Qualquer pessoa, desde que tenha acesso a um computador ligado à Internet, pode ter um endereço de correio electrónico, obtido num dos muitos ISP existentes. A uma velocidade praticamente instantânea e com custos de uma chamada local podemos fazer chegar uma mensagem (texto, imagem fixa ou animada ou sonora) a qualquer parte do mundo onde exista um computador ligado à rede.

Os *browsers* são programas que permitem explorar e percorrer as páginas de hipertexto colocadas na Internet. Os mais conhecidos são o Internet Explorer e o Netscape Navigator. Através deles podemos pesquisar toda a informação que pretendemos, ou porque conhecemos previamente os endereços ou porque os podemos encontrar em sítios especialmente dedicados à filtragem de informação por temas – os denominados motores de busca. Destes, destacamos entre os mais conhecidos o Altavista (<http://www.altavista.com>), o Yahoo (<http://www.yahoo.com>) e o Lycos (<http://www.lycos.com>). Existem ainda os denominados portais da Web, que para além de pesquisa permitem que o utilizador disponha de outro tipo de serviços de informação que lhe podem ser úteis. Referência no espaço nacional para o SAPO (<http://www.sapo.pt>), o AEIOU (<http://www.aeiou.pt>) e o Terravista (<http://www.terravista.pt>), entre muitos outros.

Os *grupos de discussão* são espaços de debate, onde o utilizador expressa a sua opinião sobre o tema do grupo e lê as opiniões expressas pelos outros membros. Estes grupos são sempre orientados para a discussão de um assunto temático especial e são animados e geridos por um moderador. Existem grupos públicos e privados de acordo com as características dos temas e da vontade do moderador.

O *Internet Relay Chat* é o nome do sistema de comunicação síncrona da Internet, mais conhecido pelo acrónimo IRC. Nos IRC os utilizadores estão em simultâneo utilizando um mesmo espaço virtual podendo estar fisicamente distantes uns dos outros milhares de quilómetros. O IRC pode ser de acesso livre ou privado, podendo qualquer utilizador iniciar uma conversa privada para a qual convida alguns dos utilizadores ligados na mesma altura. Existe ainda a

possibilidade de registar todo o texto escrito, o que é uma vantagem evidente, especialmente quando se trabalha em ambientes educativos.

Materiais (didácticos) de aprendizagem

Os materiais de aprendizagem são cada vez mais um recurso imprescindível para a aprendizagem. Sejam utilizados em regimes de formação presencial ou em regimes de formação a distância, os materiais de aprendizagem são os veículos preferenciais da informação necessária à construção do conhecimento.

Sem preocupações de os categorizar⁶², estes materiais continuam a apresentar-se preferencialmente em suporte papel, apesar do cada vez maior número de documentos disponibilizados em formato electrónico (CD ROM ou em sítios da Internet). No entanto, o acesso a formatos electrónicos não inibe muitos utilizadores de fazerem as suas cópias em papel para efeitos de utilização diária.

Podemos dizer que actualmente os utilizadores de materiais pedagógicos recorrem de uma forma genérica a todos os suportes acessíveis:

- textos escritos em papel;
- textos em formato electrónico disponibilizados em sítios específicos da Internet;
- vídeos disponibilizados em suporte magnético;
- materiais em discurso multimedia interactivo, em suporte CD-ROM ou via Internet
- materiais áudio em diferentes suportes: fita magnética, CD-A, Internet.

A evolução das características dos suportes dos materiais de aprendizagem tem contribuído para uma melhoria dos factores de motivação relacionados com os próprios materiais de aprendizagem. De livros de texto pesados e de

⁶² Ver Trindade (1990).

leitura difícil passou-se para livros melhor organizados em termos de aspecto gráfico, cor e estrutura temática. Estes são complementados com frequência com suportes CD-ROM onde se colocam imagens, textos suplementares, som e eventualmente excertos de vídeo complementares.

A estratégia de disponibilização da informação tem tendência a ser cada vez mais uma estratégia multimedia, dado ser esta a que condiz mais com a complementaridade dos sentidos humanos.

A utilização de materiais didácticos em regimes de formação presencial depende muito da dinâmica que o formador imprime à sua actividade e está condicionada pelas estratégias de ensino por ele seguidas. Nos regimes de ensino a distância os materiais de aprendizagem são de uma importância extrema, já que eles devem substituir o formador em tudo o que diz respeito à transmissão da informação, bem como ao aconselhamento metodológico de estudo. Neste caso, os materiais pedagógicos são fundamentais para o sucesso das aprendizagens.

Associado aos materiais de aprendizagem aparecem conceitos que por vezes se generalizam. Referimo-nos aos “pacotes didácticos” ou “*packages* de formação”. Ambos têm o mesmo significado, isto é, de um conjunto organizado e coerente de materiais para suporte a um determinado curso ou acção formativa. Os suportes, que podem ser variados (papel, vídeo, áudio, CD-ROM, Internet), são concordantes no objectivo de facilitar as aprendizagens dos formandos (pela indicação de objectivos, disponibilização de conteúdos e instrumentos de avaliação num determinado percurso formativo) e o trabalho do formador (apresentação de diferentes estratégias e diferentes materiais, tendo em conta as características do público-alvo).

Teleformação

O prefixo “tele” é normalmente associado a um conjunto variado de palavras, dando-lhes o sentido de distância.

Desse modo aparecem-nos as palavras televisão, telefonia, teletexto, telemática, etc., associando sempre a capacidade de extensão de um dos sentidos humanos para além das suas próprias capacidades originais.

A formação e a educação sempre foram conotadas pela passagem da experiência e dos saberes dos mestres para discípulos, de forma presencial e com durações muito extensas, onde gestos e técnicas eram pacientemente aprendidos sob o olhar mais ou menos atento do tutor.

A teleformação aparece-nos então, pela origem etimológica, como uma formação a distância, estando quem se forma longe da fonte originária do saber (o mestre).

Os modernos conceitos de teleformação apontam naturalmente para a formação que é feita em regime de ensino a distância (ou como apoio, a distância, a regimes presenciais de formação), utilizando as tecnologias da informação disponíveis, particularmente da Internet e capazes de por si só se tornarem facilitadoras das aprendizagens.

Para uma melhor percepção das potencialidades dos novos meios postos ao serviço da teleformação, podemos enumerar, ainda que de forma sumária, algumas das características que pode apresentar:

- utilização de equipamento informático e acesso à informação através da Internet ou de um sistema de difusão de sinal de vídeo analógico ou digital;
- disponibilidade de acesso do formando à instituição de formação em qualquer altura, para realização de um conjunto de actividades que nos outros modelos são efectuados por métodos mais tradicionais e morosos;
- possibilidade de utilizar para fazer a sua formação, exclusivamente, a sua estação informática, ou em complementaridade com sistemas de recepção de sinal de vídeo. Esta situação terá naturalmente de permitir que o formando receba documentos em todos os suportes, nomeadamente texto, vídeo e áudio, o que condiciona as características do equipamento necessário;

- facilidade e rapidez com que as dúvidas (por mais complexas que sejam a nível de conteúdo ou de aspecto gráfico) podem ser esclarecidas.

Embora se tenha definido á partida que existe uma coincidência grande entre teleformação e formação a distância, a formação presencial pode também conter períodos ou situações de teleformação, nomeadamente em situações de:

- pesquisa e recolha de informação especializada no interior das redes existentes (por exemplo na Internet);
- complemento da formação pela assistência a conferências especializadas, através de sistemas de videoconferência;
- manutenção de um canal privilegiado com a instituição de formação para tarefas administrativas;
- contacto frequente com professores e monitores para esclarecimento de dúvidas sobre matérias curriculares apresentadas nas sessões presenciais.

Actualmente generaliza-se a utilização do termo *e-learning*, que pode ser eventualmente confundido com teleformação. Enquanto a teleformação admite a utilização de meios variados como o vídeo e a televisão digital, o *e-learning* centra o desenvolvimento da formação na utilização de plataformas que corram sobre protocolos da Internet (TCP-IP)⁶³.

Videoconferência

A videoconferência é uma sistema de comunicação entre dois ou mais lugares distantes e que permite que os utilizadores se vejam e ouçam simultaneamente.

⁶³ Rosenberg, Marc (2001, p.28).

Estes sistemas adicionam às possibilidades da audioconferência a hipótese de as pessoas se verem e, de forma síncrona, trocarem informações gráficas e visuais diversas.

O uso de uma câmara com microfone e um monitor de vídeo permite a comunicação visual através de ligações muito rápidas pela rede de telecomunicações, desde que estas tenham as características técnicas adequadas ⁶⁴.

A videoconferência pode ser feita entre dois locais (ponto a ponto) ou entre vários locais (multiponto). Nalgumas situações é possível que, quando existe apenas uma câmara para várias pessoas, esta se direcione de forma automatizada para o interveniente que tem a palavra.

Actualmente as comunicações entre pessoas isoladas (por exemplo formando e tutor) estão cada vez mais a ser realizadas através dos sistemas denominados *desktop videoconferencing* em que se associam mini-câmaras a computadores pessoais. A utilização de linhas RDIS⁶⁵ permite já velocidades de transmissão razoáveis que possibilitam a utilização desta funcionalidade com uma qualidade de imagem aceitável ⁶⁶.

As videoconferências com vários locais de emissão e recepção (multiponto) colocam alguns problemas quanto à sua operacionalidade. De facto, estas devem ser previamente preparadas, os documentos com os temas a tratar devem ser do conhecimento prévio dos participantes e a gestão do tempo durante a conferência deve ser cuidadosa. O dinamizador da sessão deve coordenar os trabalhos de forma a que o tempo seja rendibilizado e se atinjam os objectivos traçados inicialmente.

É de referir que o aluguer de um sistema poderoso de videoconferência (com largura de banda satisfatória) é relativamente caro e por isso o tempo de utilização deve ser racionalizado o mais possível.

⁶⁴ Possibilidade de transmissão de dados a pelo menos a 128 kb/s.

⁶⁵ Rede Digital de Integração de Serviços.

⁶⁶ Desde que não existam movimentos bruscos no campo de imagem.

Por outro lado, a gestão eficaz do tempo permite que os utilizadores cheguem ao fim com a certeza de terem obtido resultados positivos.

2.7 – Estratégias de formação suportadas em materiais pedagógicos

Sob este título iremos descrever muito sumariamente alguns conceitos e designações relacionados entre si e que por vezes são utilizados indistintamente para o mesmo significado. Os conceitos que vamos abordar são no entanto enquadrados por uma ideia comum – a de pertencerem ao grupo de “aprendizagens suportadas em materiais pedagógicos” ⁶⁷.

Este conceito, abordado por Rowntree(1997), inclui um conjunto de expressões próximas mas diferentes entre si e que são: ensino aberto, ensino a distância, ensino flexível, estudo autónomo, auto-estudo assistido, ensino assistido por computador, ensino suportado em tecnologia, ensino distribuído e ensino baseado em recursos. Acrescentaria a estes o conceito recente de *ensino em rede*.

Os termos utilizados têm em comum o facto de todos eles poderem ser conotados com regimes presenciais ou com regimes de ensino a distância, dependendo a sua utilização das estratégias formativas propostas pelos formadores aos seus formandos.

Formação baseada em recursos didácticos (Resource-based training)

Interessa abordar de forma específica esta noção, entendendo de forma lata que o termo *recursos* quer significar uma panóplia de materiais didácticos,

⁶⁷ Conceito tratado por Rowntree (1997) e que no original é designado por “Materials-Based Learning”.

equipamentos e serviços (informáticos e de telecomunicações) concorrentes no suporte da aprendizagem dos formandos.

Esta expressão, por si, não quer dizer que estamos no domínio do ensino a distância. Podemos mesmo constatar que muitas classes presenciais utilizam com frequência materiais de aprendizagem específicos ou mesmo concebidos para auto-formação.

Neste tipo de estratégias formativas, os formandos tanto podem estar num centro de formação como na sua própria casa e podem estar sempre em contacto presencial com o formador ou raramente a ele terem acesso. Os materiais de aprendizagem podem ser utilizados durante várias sessões ou durante vários meses de actividade de aprendizagem. Mas o que é de facto característico deste tipo de situação é a tendência para haver cada vez maior dependência dos materiais do que dos momentos presenciais de aprendizagem.

Mas em que situação é que podemos dizer que existe uma estratégia de aprendizagem baseada em recursos?

Rowntree sugere uma resposta baseando-se na análise do diagrama que se reproduz.

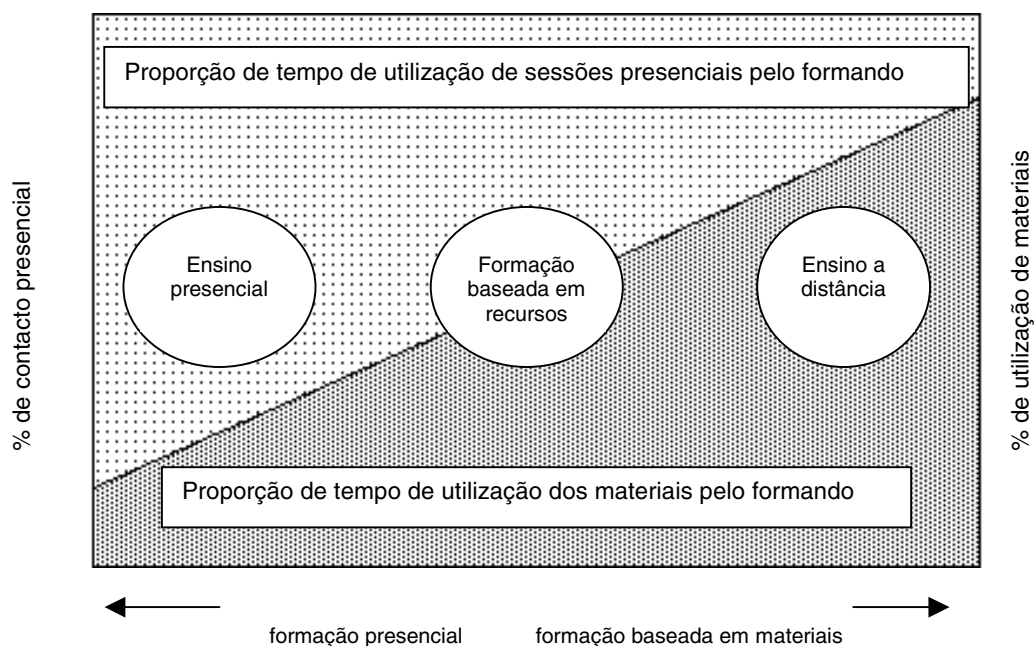


Fig. 1.3 – Diagrama de utilização de materiais de aprendizagem. [Fonte: Rowntree,D. (1997,p.2)].

De facto não há resposta concreta para saber quando é que um curso se deve denominar de curso baseado em materiais ou curso baseado em sessões presenciais. No entanto, convém referir que a partir do momento em que a carga de trabalho prevalecente é a que se faz à custa de materiais de aprendizagem face às sessões presenciais, podemos dizer que estamos num curso baseado em materiais. Apesar do diagrama ser uma transcrição rigorosa do original, entendemos que o facto de o aluno passar a maior parte da sua carga de trabalho com os materiais de aprendizagem não quer obrigatoriamente dizer que se está num regime de ensino a distância.

Formação assistida por computador

Pode-se dizer que a formação assistida por computador apareceu e desenvolveu-se no fim dos anos 80 e sustentava-se basicamente em dois tipos de diferentes de *software*: os tutoriais e as simulações.

Nos *softwares* tipo tutorial o formando é guiado através de um conjunto de textos e actividades organizados numa estrutura modular. No fim de cada módulo existe uma avaliação que permite o acesso ao módulo seguinte ou apresenta de imediato uma estratégia de remediação, caso o utilizador não atinja os objectivos inicialmente definidos (medido pelo número de respostas certas a um conjunto de questões).

Nas simulações informáticas os formandos recriam situações reais (de fenómenos, ambientes, etc.) interagindo com diversas variáveis e verificando os resultados dessa intervenção. Alguns jogos de computador mais divulgados actualmente funcionam com base nesse princípio, como são o caso do *SimCity*, onde os jogadores criam e fazem a gestão de uma cidade e o *SIMS*, onde a simulação é feita com base em relações familiares e de amigos.

Estes produtos apresentam-se no mercado com uma riqueza e complexidade muito variável, indo de livros electrónicos simples com facilidades de navegação hipertexto até produtos muito sofisticados, seja do ponto de vista gráfico, seja do ponto de vista de interacções possíveis para o utilizador.

Podemos incluir nesta última categoria de produtos os simuladores de treino dos pilotos de avião, que, como se sabe, são produtos altamente sofisticados e de uma recriação quase perfeita da realidade.

Formação on-line

Esta expressão é normalmente aplicada a situações de formação em que o formando tem acesso aos materiais de formação e restantes serviços relacionados com o ensino a distância através de uma rede telemática (Internet ou intranet). A forma como trabalha os materiais é um pouco indiferente: pode ficar *on-line* (e está permanentemente ligado a uma rede, com os custos associados) ou coloca-se *off-line* fazendo previamente o carregamento para o computador (e está isolado relativamente a qualquer rede).

Sob a designação genérica de *formação on-line* englobamos outras expressões que se utilizam por vezes sem grande sentido crítico e muitas vezes pretendendo ter o mesmo significado. São os casos, por exemplo, das expressões *on-line learning* e *virtual learning*.

e-Learning

e-learning é uma expressão que se começa a tornar familiar, e designa a aprendizagem que é feita num sistema cuja característica principal é a utilização das tecnologias standard da Internet, tal como os protocolos de comunicação TCP/IP e os *browsers* da Web para permitirem uma plataforma universal de difusão da informação.

Os sistemas de *e-learning* permitem que os utilizadores façam as suas aprendizagens de forma organizada e tutorada (processo de formação) ou

apenas tendo acesso à informação que se disponibiliza no sistema (gestão da informação/conhecimento)⁶⁸.

O *e-learning* suporta-se em termos de *software* nos *Learning Management Systems* (LMS), que fazem a gestão da informação e da formação de acordo com as estratégias que se definam para a sua utilização.

Formação em rede (Networking training systems)

Considera-se a existência de um sistema de distribuição de formação em rede quando várias instituições, tipicamente de diferentes países, partilham sistemas de concepção, produção, difusão e marketing dos respectivos produtos.

A utilização em rede de materiais de aprendizagem tem especial sentido quando se associa à rede os conceitos de ensino a distância e os suportes proporcionados pelas tecnologias da informação e comunicação (nomeadamente a Internet).

A formação em rede, associada ao ensino a distância, permite⁶⁹:

- que o sistema difusor funcione como um verdadeiro sistema de distribuição e suporte da formação, chegando a áreas remotas e a regiões desfavorecidas;
- disponibilizar uma maior oferta de cursos a um público mais numeroso;
- diminuir os custos associados à produção, à difusão e ao marketing dos cursos;
- aumentar a qualidade da educação disponibilizada pela utilização das potencialidades individuais de cada instituição, criando condições para uma situação de creditação e certificação transnacional;

⁶⁸ Rosenberg, Marc (2001, p.11).

⁶⁹ Lajos, T e Grementieri, V e Szucs, A (2000).

- criar uma dimensão europeia (por exemplo), pela troca de experiências entre instituições e utilização de formação cooperativa com estudantes de diferentes países.

No entanto, existem constrangimentos sérios ao funcionamento destas redes transnacionais de educação e formação, nomeadamente porque:

- não é fácil encontrar conteúdos que sirvam adequadamente públicos com culturas bastante diversificadas, para além de diferente legislação, normas e práticas;
- é difícil realizar formação para públicos com perfil académico e profissional baixo, não só porque existem barreiras linguísticas evidentes mas porque genericamente não é um público com hábitos de auto-formação;
- os problemas de *copyright* e de direitos de autor ainda não estão suficientemente salvaguardados;
- se constata que não é fácil estabelecer redes cooperativas entre instituições privadas cujo fim seja o lucro. Existem instituições multinacionais operando a nível de diferentes países da Europa e do Mundo (CEAC, Planeta Agostini, Bertelsman, etc), mas a associação em rede com outros concorrentes é sempre problemático.

As experiências que têm sido feitas associam normalmente instituições públicas, nomeadamente universidades e escolas de ensino superior politécnico.

A formação em rede pode funcionar também ao nível de um único país através da associação de operadores com diferentes competências e domínios.

2.8 – Actores da formação profissional

Autor de materiais didácticos

Os autores dos materiais didácticos desempenham um papel determinante na sua concepção global, tendo em conta as suas características específicas, particularmente no que diz respeito às funções comunicacionais que lhes são atribuídas e ao rigor científico associado.

Cabe aos autores definir e desenvolver os conteúdos dos materiais, tendo em consideração a análise de necessidades previamente efectuada e a população-alvo a que se destinam. Este trabalho de concepção deve ser realizado de acordo com as orientações definidas pelo conceptor do sistema de formação (ao nível das metodologias e estratégias de ensino).

Os autores dos materiais podem desempenhar funções próximas, seja de tutoria, seja de tecnólogo educacional, de acordo com a formação complementar que possuam.

Nos regimes de ensino a distância, os autores do conteúdo são especialistas da matéria a ensinar e muitas vezes são professores ou investigadores quando se trata de formação geral ou científica. No caso particular de formações de índole técnica, estes podem ser especialistas ligados às empresas. A sua missão é a de definir a natureza e o nível dos conhecimentos ou perícias a transmitir, a articulação entre conceitos ou a sequência de procedimentos, redigir o conteúdo do programa de formação e, finalmente, validar em termos de forma e de conteúdo o produto final, desenvolvido pelo tecnólogo educativo e pelas equipas de produção ⁷⁰.

⁷⁰ Blandim, Bernard (1990, p.157).

Conceptor de sistemas de formação

Um conceptor de sistemas de formação deve ser considerado o elemento mais importante entre o conjunto de actores que, em equipa, dão corpo a um projecto formativo. Este projecto, desde a identificação de necessidades até à avaliação do próprio sistema, deve passar pelo conceptor de sistemas de formação.

O conceptor de sistemas de formação é considerado como um “arquitecto do sistema de formação”, estando presente em todas as fases do seu desenvolvimento.

Designarei então, por analogia, «arquitecto de formação multimédia » à profissão que consiste em conceber ou projectar sistemas de formação multimédia e a controlar a sua realização⁷¹.

A sua intervenção é feita essencialmente em torno de três eixos: a análise estratégica, a negociação e o controlo de qualidade.

O conceptor desenha as grandes linhas do projecto delegando desde logo a concepção detalhada e a realização, as quais no entanto deve controlar com os adequados mecanismos de monitorização. Em termos finais, ele é o responsável máximo pelo projecto, seja pelo seu sucesso seja pelos fracassos que se venham a registar.

Decisões quanto ao regime de formação, modelo de funcionamento, metodologias formativas, organização curricular, materiais didácticos a realizar, tipos e estratégias de tutoria a implementar, tipo de organização logística de suporte e identificação dos custos, são conteúdos funcionais da sua actividade. Um conceptor de sistemas não é necessariamente o gestor do próprio sistema, dado que as suas funções, sendo complementares e seguidas na cadeia da estrutura de gestão da formação, não se sobrepõem.

⁷¹ ibidem, p.146.

Formador

O formador será todo aquele que está encarregue directamente do processo formativo de um indivíduo ou de um grupo. Segundo o CIME⁷², o formador é:

Pessoa qualificada com experiência pedagógica e profissional, cuja intervenção proporciona ao formando a aquisição de conhecimentos e/ou desenvolvimento de capacidades práticas, atitudes e formas de comportamento.

O Despacho Normativo 465/94 do Secretário de Estado do Emprego e Formação Profissional, define de uma forma similar a função de formador:

Formador – aquele que, na realização de uma acção de formação estabelece uma relação pedagógica com os formandos, favorecendo a aquisição de competências e o desenvolvimento de atitudes e formas de comportamento.

No entanto, o legislador entendeu dever acrescentar algo mais que torna abrangente esta definição de formador, nomeadamente refere:

Podem ser atribuídas ao formador outras designações decorrentes da metodologia e da organização da formação, nomeadamente “professor”, “instrutor”, “monitor” e “tutor de formação”.

Este alargamento do conceito de formador é interessante, já que engloba na mesma designação todos aqueles que, com a adequada formação pedagógica e científica, estão encarregues de gerir as aprendizagens de quem aprende.

Actualmente, ao formador que actua no mercado da formação financiado pelo Fundo Social Europeu é exigido que, para além de reconhecidas competências profissionais relativamente aos conteúdos, também detenha competências do domínio pedagógico, devidamente certificadas por entidades especialmente acreditadas para o efeito.

Em regimes de formação a distância o formador pode assumir papéis especiais relacionados com as suas competências: a de autor de materiais pedagógicos ou a de tutor. Em qualquer destas duas situações, o formador depara-se com

⁷² CIME (1991, p.48).

um conjunto de actividades que estão relacionadas com a aprendizagem dos formandos e que são semelhantes às situações existentes nos regimes presenciais.

Formando

Denomina-se formando todo o indivíduo que desenvolve uma actividade de formação tendo em vista a aquisição pessoal de um conjunto de competências.

Esta designação (formando), institucionalizada para diferenciar quem aprende no ensino formal de quem aprende no sistema informal de formação, é para todos os efeitos equiparada a expressões como aluno, estudante ou aprendente. De facto, o formando aprende um conjunto de saberes através de interacções variadas e enquadradas pelas estratégias formativas definidas pelas instituições formadoras e pelos formadores.

De qualquer modo, esta designação tem a ver com indivíduos que não estão no sistema formal de ensino mas inseridos nos sistemas de formação profissional, como se pode verificar dos conceitos extraídos de duas fontes diferentes.

O Decreto Lei nº 242/88 de 7 de Julho entende:

Formando: qualquer indivíduo que esteja inscrito e participe em acções de formação profissional promovidas ou realizadas por entidades formadoras mediante um contrato de formação.

O Observatório do Emprego e Formação Profissional (1999) refere:

Formando: indivíduo que frequenta uma acção de formação ou que está inserido num processo de auto-formação institucionalmente reconhecido, e sobre o qual incide um processo de transformação pessoal e profissional decorrente da formação.

Gestor de formação

O gestor de formação desempenha um papel crucial no correcto desenvolvimento do processo formativo, independentemente do regime em que se verifica.

Compete a este gestor o acompanhamento, monitorização e avaliação de todo o processo formativo e logístico, desde a fase de planeamento da formação até à fase de avaliação, passando pelo seu desenvolvimento.

Compete particularmente ao gestor de formação criar as condições logísticas necessárias ao bom desenvolvimento da formação, o que inclui tarefas como a participação nas fases de: concepção, através da negociação com autores de conteúdo; elaboração do plano de marketing da formação; recrutamento e selecção dos formandos; recrutamento e selecção de tutores; distribuição dos materiais pedagógicos; gestão do bom funcionamento dos canais de comunicação entre formandos e tutores; apoio genérico aos formandos na resolução de problemas de ordem técnica, logística e administrativa.

Durante o desenvolvimento da formação o gestor deve certificar-se da assiduidade dos intervenientes (alunos, formadores, tutores, etc.) e avaliar a forma como as actividades de formação se desenrolam, seja do ponto de vista logístico seja do ponto de vista pedagógico, em consonância com as orientações definidas pelo conceptor do sistema formativo.

Competirá ainda ao gestor controlar os custos do projecto, de acordo com o orçamento elaborado no início e onde foram discriminados os tipos e montantes das despesas a efectuar e, eventualmente, o tipo e montante das receitas.

Tecnólogo educativo

O tecnólogo educativo⁷³ é, por norma, um quadro de qualificação superior no domínio das tecnologias da comunicação e no domínio das técnicas pedagógicas.

As suas competências permitem-lhe analisar o projecto de formação no âmbito dos objectivos e conteúdos e fazer a selecção dos media a utilizar, bem como o acompanhamento da concepção e produção dos materiais de formação.

O tecnólogo educativo funciona como elo de ligação entre os autores e as equipas técnicas de realização dos produtos mediatizados.

O domínio de competências pedagógicas permitem ao tecnólogo educativo ter permanentemente a noção da adequação do material pedagógico em execução ao público destinatário.

Blandin (1990, p.127) entende este actor (*médiateur*) “como uma diversificação da função de formador, que inclui uma dimensão de conhecimento e pesquisa no domínio da aplicação dos média em formação e uma dimensão de formação de formadores”.

Tutor de ensino a distância

O tutor, nos sistemas de ensino a distância, desempenha um papel crucial na relação dos estudantes com a instituição de formação.

Normalmente a sua tarefa é múltipla e desdobra-se por situações de aconselhamento e orientação, por situações de esclarecimento de dúvidas, como dinamizador e motivador do trabalho dos formandos, bem como avaliador das suas aprendizagens.

Assim, ao tutor é pedida a realização de um conjunto alargado de tarefas que o obrigam a uma formação própria vasta, seja do domínio científico, seja do

⁷³ *Educational technologist* na literatura anglo-saxónica.

domínio da relação pedagógica. O tutor é aqui, claramente, um professor que desenvolve a sua actividade sem estar em presença dos seus alunos.

O trabalho deste modelo de “tutor” é bastante exigente, já que a ele se podem deparar vários tipos de tutoria durante a sua actividade, dependendo das facilidades de comunicação disponíveis.

Na verdade, há que utilizar competências diferentes conforma a tutoria é presencial, escrita (por correio, por fax ou por *e-mail*), telefónica ou usando um sistema de conferência por computador. Do mesmo modo, as suas competências têm de estar adequadas às tutorias presenciais (individualizadas ou em grupo).

Nos últimos anos tem-se verificado que a tutoria em sistemas virtuais pode tornar-se extremamente exigente, dada a facilidade com que os formandos se motivam e interagem através da utilização das tecnologias disponíveis. Uma tutoria pouco pensada e organizada pode acarretar uma carga de trabalho de tutoria pelo menos igual ao trabalho que o tutor teria se tivesse de ensinar o mesmo grupo em regime presencial. Perde-se aqui um pouco o factor de economia de escala relativamente ao custo de formador que os sistemas de ensino a distância apresentavam, antes da divulgação generalizada dos sistemas virtuais de formação.

Tutor do posto de trabalho

Normalmente associado ao acompanhamento da formação no posto de trabalho, em situação de prática real, o tutor do posto de trabalho é o indivíduo que acompanha o formando nas suas práticas laborais, corrigindo os seus gestos e atitudes técnicas, contribuindo para uma formação mais global do indivíduo. Este formador é muitas vezes designado apenas por tutor. No entanto e porque na terminologia clássica do ensino a distância o termo tutor existe com muita precisão, no contexto deste trabalho há que definir com rigor essa diferença.

Normalmente o tutor do posto de trabalho pode acompanhar três ou quatro formandos, e não mais do que isso, já que não se prevê que ele seja libertado das suas actividades profissionais normais. O que se lhe pede é que, para além disso, sirva de guia e modelo aos formandos que se estão a iniciar na actividade profissional.

É conveniente que este tutor, para além da sua comprovada competência profissional, tenha também alguma formação pedagógica, ou pelo menos sensibilidade pedagógica para poder estabelecer laços comunicacionais adequados com os formandos, propícios a uma boa sedimentação dos conceitos teóricos através de práticas correctas.

Capítulo II

**A envolvente social,
económica e
tecnológica**

Índice de capítulo:

1. EM TRANSIÇÃO PARA A SOCIEDADE DA INFORMAÇÃO E DO CONHECIMENTO	111
1.1 – A evolução previsível da sociedade	111
1.2 – O limiar da sobrevivência	124
O acesso ao pré-escolar	125
O ensino básico.....	126
Ano de formação qualificante	127
Formação ao longo da vida	129
O desafio da informática e da Internet.....	132
1.3 – As grandes tendências para o futuro	139
2. A EDUCAÇÃO AO LONGO DA VIDA COMO PRINCÍPIO ORIENTADOR	144
3. O PAPEL DAS UNIVERSIDADES NA FORMAÇÃO CONTÍNUA	150

1. Em transição para a Sociedade da Informação e do Conhecimento

1.1 – A evolução previsível da sociedade

No tempo presente torna-se difícil fazer um análise prospectiva sobre a evolução da sociedade nos próximos anos.

A competição que se verifica por todo o planeta pelo domínio da economia global, seja ao nível dos governos ou das empresas, torna o futuro cada vez mais uma incógnita.

As tecnologias da informação estão a dar origem em todo o mundo a uma nova revolução industrial que não fica atrás, em importância e alcance, às revoluções do passado (Bangemann, 1994, p.4).

Esta nova revolução industrial trouxe consigo o conceito de competitividade, que tem vindo a ser a palavra chave e motor dos avanços e recuos das economias planetárias. “Limitados” por este conceito de competitividade, os Estados e as empresas globais têm tentado potenciar os índices de crescimento económico.

Na verdade, tal situação não parece sustentável a médio prazo. Começa a existir a consciência de vivermos num planeta de recursos finitos e escassos ¹. Há que pensar que o crescimento e a competitividade têm de dar lugar a novos conceitos.

A competição constitui uma resposta claramente insuficiente e inadequada para as novas formas de coexistência e co-

¹ A Conferência do Rio, em 1992, terá sido o primeiro acontecimento marcante da “nova” consciência planetária que considera o planeta Terra a nossa casa comum, embora anteriormente, em 16 de Junho de 1972, já se tenha realizado a Conferência das Nações Unidas sobre o Ambiente Humano. Nessa altura o problema ambiental não era uma questão de sobrevivência como é actualmente.

-desenvolvimento, exigidas por um mundo finito e por um sistema global cada vez mais interdependente e interactivo...

... Uma das grandes fraquezas da competitividade advém do facto de ser claramente incapaz de conciliar justiça social, eficiência económica, preservação ambiental, democracia política e diversidade cultural, no mundo em que vivemos ².

A nova “Sociedade da Informação e do Conhecimento” é também ela o reflexo dessa competitividade constante. Chegar mais além e primeiro é conceito chave que dá origem a cada vez maior número de ferramentas, funcionalidades e instrumentos, nos mais variados domínios, desde os profissionais aos domésticos e de lazer.

Existem muitas incógnitas quando se analisa a provável evolução da Sociedade da Informação e do Conhecimento.

Podemos começar por questionar duas situações que são eventualmente das mais graves com que nos deparamos nesta sociedade de permanente transição. Por um lado, não sabemos com rigor se o número de empregos gerados pela nova sociedade vai ser suficiente para suprir aqueles que ela própria faz desaparecer. Por outro, também não sabemos se esta nova sociedade é intrinsecamente democrática, no sentido de que a ela todos devem ter direito e acesso.

No primeiro caso temos apenas uma certeza - os novos empregos não são por norma ocupados pelos indivíduos desempregados por obsolescência dos anteriores, resultado do aparecimento desta nova sociedade. Os novos empregos têm características de especialização e inovação que, de um modo geral, não são compatíveis com as qualificações e competências dos trabalhadores que viram os seus postos de trabalho extintos pelas inovações tecnológicas.

O IRDAC está convencido que, ao nível macro-económico, a utilização adequada das novas tecnologias leva a uma maior

² Grupo de Lisboa (1994, p.155).

produtividade, maior riqueza, e consequentemente a uma criação de emprego, e não à sua diminuição, embora o novo emprego seja, de uma maneira geral, de natureza diferente e de nível superior dos que foram substituídos nos outros sectores da economia ...

... a necessidade de uma mão de obra mais qualificada é inevitável em todos os sectores da economia e em todos os grupos profissionais, ...³

Quanto ao eventual aspecto democratizante desta sociedade, a situação não é clara, embora não seja difícil de adivinhar uma resposta. Ao nível de cada Estado vão concertar-se os esforços necessários para que todos os seus elementos se integrem perfeitamente nesta nova Sociedade, que vai, em termos de curto prazo, ser francamente diferente da anterior.

Ao nível dos países e num período mais ou menos longo, vamos de certo ter uma grande massa de cidadãos com competências mínimas e adequadas a uma Sociedade de Informação e Conhecimento; e vamos ter outros que não vão ter acesso a essas competências mínimas. O mesmo se passará à escala do planeta. Se os países da tríade (Europa dos Quinze, América do Norte e Japão) e os novos “Dragões do Pacífico”⁴ vão conseguir ser competitivos e estabelecer processos de desenvolvimento, provavelmente sustentado, os restantes (África, Médio Oriente, Ásia, Europa de Leste, América Latina,...) serão cada vez mais excluídos da “mesa” onde se consomem os melhores produtos desta Sociedade da Informação e da Comunicação.

No entanto, há que ter cuidado com este consumismo de informação a que a sociedade nos conduz. A concentração do poder de informar em cada vez menor número de grupos empresariais pode perverter a “qualidade” da informação disponibilizada.

O facto de que apenas algumas organizações decidem da informação a fornecer ao público e a falta de transparência sobre

³ in Parecer do IRDAC (1990, p.19).

⁴ China, Coreia do Sul, Formosa, Tailândia, Singapura e Malásia.

quem possui o quê nos meios de comunicação podem prejudicar o pluralismo cultural e político na Europa ⁵.

No entanto, e contrapondo-se a esta ideia de uniformização, também é verdade que cada vez mais os micromédia apoiados em suportes simples, dos quais se destaca a Internet, conseguem por vezes ombrear com as grandes organizações colectoras e difusoras de informação.

Este quadro de competição não pode ser visto apenas sob o ponto de vista negativo. Aliás, a palavra em si – competição – significa essencialmente “pretender algo simultaneamente com outrem”⁶ (do latim: *competere*). No seio da nova sociedade existem condições capazes de determinar as intervenções adequadas que possibilitem bem estar, cooperação e desenvolvimento sustentado. É indiscutível que essas intervenções obrigam muitos países e empresas a ter uma posição diferente do que a que têm tido até agora sobre questões essenciais. E as questões essenciais estão intimamente relacionadas com a competitividade.

De facto, fecham-se fábricas na Europa para as reabrir no Leste Europeu ou em determinadas regiões da Ásia, devido ao baixo custo da mão de obra; a Amazónia é destruída em nome dos minerais do subsolo, da madeira ou porque faltam terras de cultivo; nos países do Médio Oriente extrai-se o petróleo de forma exaustiva, praticamente a sua única matéria-prima – e tudo isto em nome de competitividade, baixos preços e maiores lucros.

Neste quadro, importa equacionar que papel desempenham as pessoas? E o ambiente do planeta, que danos irreversíveis tem sofrido tendo em conta que este é o único lugar de vida dos seres humanos?

O excesso na competição é mesmo fonte de efeitos perversos e indesejáveis. O resultado mais chocante da ideologia da competição

⁵ Comissão Europeia (1997, p.64).

⁶ Circulo de Leitores (1985), *Lexicoteca - Moderno Dicionário da Língua Portuguesa*.

é que ela gera uma distorção estrutural no funcionamento da própria economia, isto para não falar nos efeitos sociais devastadores ⁷.

Tudo indica que a primeira arma a que a sociedade terá de deitar mão para que o mundo em que vivemos seja um mundo equilibrado e com futuro, seja a educação e a formação.

Só com sólidos sistemas de educação se poderá inculcar nos jovens os valores e ideais de liberdade, democracia, cooperação e multiculturalismo, necessários ao desenvolvimento sustentado e integrado do planeta.

Só com um sistema de formação adequado se conseguirá que os indivíduos em princípio de vida profissional ou no activo, detenham as qualificações adequadas à sua profissão e as capacidades necessárias para aprender novas competências e comportamentos resultantes das mudanças constantes a que vão ser sujeitos ao longo da sua vida.

Do “Livro Branco sobre a Educação e a Formação” da Comissão Europeia (Bruxelas, 1995), ressalta a ideia de que “a sociedade europeia entrou numa fase de transição para uma nova sociedade, para além dos aspectos conjunturais da situação actual”.

Num início de milénio marcado por transformações profundas – o advento da Sociedade da Informação e do Conhecimento, da aceleração da revolução científica e técnica e da mundialização da economia – levantam-se desafios aos quais a sociedade tem de dar resposta. Há que realinhar, adaptar e reinventar sistemas que permitam a satisfação da necessidade de novas competências profissionais, indissociáveis das necessidades pessoais e sociais.

O emprego e a profissão são hoje considerados como entidades mutantes e imprevisíveis a médio prazo. A esta instabilidade há que contrapor e institucionalizar opções que garantam às actuais e às novas gerações, a capacidade de saber evoluir.

Dentro de 10 anos, 80% das tecnologias que actualmente utilizamos estarão obsoletas e serão substituídas por novas tecnologias mais

⁷ Grupo de Lisboa (1994, p.149).

avanzadas. Nessa altura, 80% da mão de obra estará a trabalhar com base numa educação e formação formais com mais de 10 anos⁸.

É esta a questão central e o grande desafio que se coloca aos sistemas de educação e formação nos próximos anos.

A formação que se adquire nos bancos da escola ou nas salas de formação, no âmbito da formação inicial, não pode ser considerada como conhecimento definitivo e imutável adquirido para o resto da vida. Antes deve ser considerada como o primeiro passo para uma verdadeira formação ao longo da vida, acompanhando as mutações constantes das profissões e da sociedade, impostas pelas alterações trazidas por uma nova *Sociedade da Informação e do Conhecimento*.

Há que rever os sistemas de educação e formação para que estes possam acompanhar a revolução provocada pelo aparecimento das novas tecnologias da informação e da comunicação (TIC), características desta nova Sociedade:

A questão mais crítica que se coloca é a reinserção na vida profissional das pessoas que perderam os seus postos de trabalho. Ao longo dos últimos 20 anos, os Estados-membros revelaram-se em grande medida incapazes de oferecer recomeços aos desempregados. A resolução deste problema constitui uma das tarefas essenciais da estratégia de reemprego de Essen, confirmada pelos Chefes de Estado e Governos no Conselho Europeu de Madrid em 1995⁹.

Os sistemas tradicionais de formação não são capazes de responder a este enorme desafio. A quantidade de efectivos que têm de ser reconvertidos em

⁸ Commission Européenne (1996, p.19).

⁹ Ibidem, p.21.

termos profissionais é muito grande. À escala europeia deve cifrar-se em alguns milhões de pessoas ¹⁰.

De qualquer modo é importante ter em conta que a um maior crescimento económico não corresponde necessariamente um aumento automático do emprego. Por exemplo, podemos observar em algumas situações que a introdução de novas tecnologias no sector terciário da economia vai libertar muita da mão de obra que ocupava e particularmente a menos qualificada, não sendo a sua substituição necessariamente feita em termos quantitativos.

Em Portugal, e até ao ano 2006, há que formar, ao nível do limiar mínimo de formação ¹¹, cerca de 900 mil trabalhadores, para se obter uma quota superior a 50% da população activa com esse nível de qualificação profissional ¹². Naturalmente que a restante fatia da população activa ou já detém esse patamar ou irá atingi-lo pelas vias normais de escolaridade. Dado que na altura da realização do estudo a população activa era de cerca de 4650 mil pessoas (fonte: Plano Nacional de Emprego, 1998) tal valor pressupunha que 70% dos trabalhadores não estavam nesse nível mínimo de formação ¹³.

O que eventualmente poderá ser mais problemático é o facto de a grande maioria desses 900 mil trabalhadores a formar serem indivíduos que não estão inseridos no sistema educativo e têm um nível etário superior a 40/45 anos.

Outro dos problemas que se nos depara é o do número de activos que efectivamente há que formar:

¹⁰ A população europeia, de acordo com o Eurostat (Outubro de 2001), ronda os 370 milhões de pessoas, das quais, cerca de 50% deverá ser população activa.

¹¹ Considera-se “limiar mínimo” a escolaridade obrigatória de 9 anos seguida de um ano de formação profissional.

¹² Comissão Nacional para o Ano da Educação e Formação ao Longo da Vida (1998, p.47).

¹³ No PNDES (Plano Nacional de Desenvolvimento Económico e Social) 2000-2006 refere-se que “nos meados dos anos 80 no conjunto da população activa, 80% estava habilitada com o ensino básico ou apenas algum dos seus ciclos” (pag VI-6). Dados do INE relativos ao 2º trimestre de 2001 indicam um valor de 78,5% para o mesmo nível de habilitação.

... a partir do ano 2003, Portugal deverá ter – para cumprir o compromisso que assumiu – aproximadamente 450.000 pessoas empregadas a frequentar acções de qualificação e requalificação em cada ano ¹⁴.

Na verdade, hoje em dia as situações de qualificado e não qualificado sucedem-se a um ritmo cada vez mais acelerado, o que coloca a necessidade de adopção de sistemas e processos de formação profissional contínuos e articulados desde o seu início.

Neste sentido, o acordo de Concertação Estratégica celebrado na Comissão Permanente da Concertação Social do Conselho Económico e Social, em 20 de Dezembro de 1996, realça que “a obsolescência das qualificações, que está na base do desemprego estrutural, precisa de ter como resposta uma política de educação e formação capaz de garantir, em simultâneo, uma preparação escolar de base larga e competências profissionais regularmente renovadas, criando novos factores de competitividade, num quadro de igualdade de oportunidades e de combate activo a novas formas de exclusão social”.

Neste quadro, e tendo em conta que o aumento das qualificações de índole profissional é tanto mais fácil de implementar quanto maior e mais sólida for a formação de base dos indivíduos, há que repensar a forma como as entidades públicas e privadas disponibilizam as suas respostas perante estes novos desafios.

Torna-se evidente que o país não pode esperar pela simples substituição da população em actividade por uma nova geração de activos, portadores de médias ou altas qualificações. Um desafio fundamental dos próximos anos – os primeiros anos do século XXI – e, conseqüentemente, um domínio de eleição das políticas públicas, consistirá em reorientar recursos do sistema educativo e formativo para atender às necessidades inadiáveis de educação permanente e

¹⁴ Vieira da Silva (Director Geral do Departamento de Estudos, Prospectiva e Planeamento do MTS) in “Ciclo de Encontros / Portugal 2000-2006” (p. 82).

de qualificação ou de requalificação da população adulta portuguesa¹⁵.

O Plano Nacional de Emprego para 2000 previa um esforço significativo na melhoria da qualificação quer dos jovens que entrassem para o mercado de trabalho quer dos activos já nele inseridos.

Importa destacar os objectivos quantificados que estão fixados no quadro do PNE, na sequência das directrizes para o emprego de 1998 e de 1999 e assumidos pelo nosso país:

- aumentar a formação inicial de jovens em cada ano do PNE;
- duplicar em 5 anos o número de formandos no Sistema de Aprendizagem;
- atingir em 5 anos o rácio de 20% de desempregados a frequentar acções de formação ou similares;
- atingir ao fim de 5 anos 10% dos trabalhadores empregados através de acções de formação;
- aumentar em 25% o número de PME apoiadas no âmbito do Programa de Formação para PME¹⁶.

Não é necessário proceder a análises exaustivas para se verificar que a formação mais tradicional, caracterizada pela deslocação do aprendente aos espaços formativos, não tem capacidade de resposta para grande parte destes novos problemas. E entende-se esta capacidade de resposta em duas vertentes: a logística, que tem a ver com a capacidade instalada existente para satisfazer as necessidades (espaços de formação, equipamentos auxiliares e formadores) e a económica, que tem a ver com os custos que tal operação necessariamente implica. Atente-se no facto de a meta de formar por ano 10% da população activa implica colocar em formação cerca de 500 mil pessoas.

¹⁵ Carneiro, Roberto (2001, p.12).

¹⁶ Cândida Soares, Directora Geral do Emprego e Formação Profissional in “Ciclo de Encontros/Portugal 2000-2006”(p.39).

Uma das características da Sociedade da Informação e da Comunicação é o de ter disponibilizado algumas ferramentas que poderão ser auxiliares poderosos para a ultrapassagem do problema. De facto, só com o auxílio das novas tecnologias emergentes será possível construir sistemas e modelos de formação que conduzirão a uma formação contínua dos indivíduos, em tempo útil e com a qualidade adequada. Esta situação é útil não só aos sistemas produtivos, mas também ao próprio indivíduo que, com a formação adquirida, aumentará a sua competitividade no mercado de trabalho, além de lhe manter elevados os níveis de auto-estima e auto-confiança.

Deste modo, será de prever que a formação profissional num futuro próximo se centre muito na utilização das Tecnologias da Informação e da Comunicação. Será particularmente o caso da formação profissional que tem a ver com novas qualificações ou requalificações profissionais com fortes componentes de cariz tecnológico.

A utilização de ferramentas informáticas por um grande número de profissões é já uma situação generalizada. Quase nenhuma actividade humana está livre da influência penetrante da tecnologia ¹⁷.

Daí que não seja exagero considerar que a formação profissional também se deva suportar nessas mesmas ferramentas.

Resulta então claro que as estratégias *educativas e formativas 2000* terão de contemplar um pacote de novas prioridades que são a consequência imediata da emergência de novos paradigmas sociais, económicos e culturais: aprender sem idade; processos flexíveis de aprendizagem, a distância e por recurso a linguagens multimédia, veiculadas por novas tecnologias da informação e da comunicação; a combinação de formas de aprendizagem diversificadas; ... ¹⁸

No entanto, é um pouco mais audacioso considerar que a formação profissional na sua totalidade, ou em grande parte, venha a ser feita tendo por base

¹⁷ Grupo de Lisboa (1994, p.97).

¹⁸ Carneiro, Roberto (2001, p.13).

modelos de auto-formação e formação a distância suportados por essas mesmas tecnologias.

Na verdade, o actual perfil médio da população portuguesa ainda não detém as características adequadas para o formato de intervenção característico dos sistemas de formação a distância. A baixa escolarização da população, o envelhecimento médio previsto para os próximos anos, as reestruturações que se estão a dar no tecido económico/empresarial e a rápida evolução tecnológica, contribuem para que a grande massa de carenciados de formação se sinta cada vez mais ameaçada. Esta realidade é de algum modo expressa no PNDES 2000-2006, quando refere :

... constituem **fragilidades específicas da situação educativa da população portuguesa**¹⁹ nos meados da década de 90, com implicações a médio prazo na competitividade e empregabilidade do país, nomeadamente:

- a insuficiente literacia (envolvendo cerca de 70% de activos) face às exigências de literacia consideradas, a nível internacional, requisitos mínimos necessários na Sociedade da Informação e do Conhecimento;
- o reduzido peso da população habilitada com o nível do ensino secundário,
- o impacto das medidas tomadas e dos investimentos realizados no decurso da década de 90, maioritariamente direccionados para a população compreendida no estrato etário até aos 29 anos de idade ²⁰.

Tal realidade não é propícia à implementação de esquemas formativos sofisticados, embora exista a necessidade de pensar seriamente na formação da faixa mais idosa da população, que não estando ainda na idade de reforma, terá de se sentir útil e competitiva em termos de mercado de trabalho. Acresce

¹⁹ Sublinhado no original.

²⁰ Ministério do Equipamento, do Planeamento e da Administração do Território (1998, p. VI-7).

ainda que este universo tem características próprias, das quais se destaca o seu baixo nível de escolaridade.

Ainda citando o PNDES 2000-2006,

As projecções disponíveis para a população portuguesa (...) em termos de habilitações em 2006 – e se nada de novo fosse feito – apenas 35% da população portuguesa com idades compreendidas, entre 20 e 64 anos teria como habilitação o ensino secundário; essa percentagem, já de si tão reduzida, esconderia no entanto duas realidades distintas, em termos de estratos etários: atingiria 54% no caso do estrato dos 20-34 anos, mas ficar-se-ia por apenas 18% no estrato 50-64 anos; tal situação, a verificar-se, representaria uma restrição séria a uma mudança estrutural rápida e generalizada ²¹.

Esta projecção do PNDES é confirmada num estudo orientado por Roberto Carneiro ²², onde se confirma esta tendência. Em 2005 existirão na faixa dos 25 aos 64 anos 17,4 % de diplomados pelo ensino secundário e 14,8% com estudos superiores. Para 2010 e para o mesmo intervalo referem-se 21,5% e 16,2% respectivamente.

A formação profissional é hoje considerada como um factor indispensável a qualquer cidadão, funcionando como factor de sobrevivência num mundo em que a competitividade é cada vez maior e extremamente selectiva ao nível das competências.

De qualquer modo, a aproximação dos níveis académicos dos nossos jovens aos padrões médios europeus, permite-nos pensar que uma faixa muito significativa de activos, no final desta década, terá competências adequadas para promover autonomamente a sua formação contínua recorrendo quer a esquemas de aprendizagem informal, quer a metodologias de ensino a distância.

²¹ Ministério do Equipamento, do Planeamento e da Administração do Território (1998, p.VI-8).

²² Carneiro, Roberto (ed.) (2000, p. 12).

No entanto, esta aproximação ainda precisa de ser verificada na prática, não só em termos quantitativos mas também e essencialmente em termos qualitativos.

Em termos de qualidade ainda procuramos o nosso caminho, quer promovendo a reforma do ensino secundário, quer implementando o ano de formação profissional pós escolaridade obrigatória ou pós ensino secundário para todos os jovens que não prosseguem estudos.

Em termos quantitativos, verificou-se nos últimos 15 anos uma subida muito significativa da frequência do ensino secundário, mas ainda assim insuficiente para nos aproximarmos dos valores médios europeus (ver quadros 2.1 e 2.2).

Esta subida teve o seu ponto mais significativo no ano lectivo de 1992/1993, ano em que chegavam ao 10º ano os alunos que pela primeira vez usufruíam da escolaridade obrigatória de 9 anos. Tal factor influenciou naturalmente a frequência do ano de sequência. Por outro lado, também foi neste ano que se atingiu o terceiro ano de implantação das Escolas Profissionais, que só por si, contribuiu com mais de 15.000 alunos. Nestes dados apenas foram contabilizados os alunos em regime diurno, já que se entende que os regimes nocturnos são utilizados por trabalhadores estudantes, eventualmente já numa fase de formação contínua.

1984/85	1988/89	1992/93	1994/95	1996/97	1997/98	1998/99	1999/00
163 008	200.974	323.491	374.811	345.968	394.456	336.603	333.043

Quadro 2.1 - Evolução da frequência do ensino secundário (regime diurno). [Fontes:DAPP/ME e Azevedo (1999)].

Mesmo com a subida que se registou, verifica-se que, em 1996, Portugal era o país da “Europa dos 15” com uma taxa de escolarização mais baixa na faixa etária dos 16-18 anos, com 69%, para uma média europeia de 83%. Com níveis próximos dos portugueses estão a Grécia (69%), a Grã-Bretanha (70%) e a Espanha (74%) (Quadro 2.2).

Year:		1996									
Main indicator:		The people									
Area:		Education									
Description:		Participation rates in education of 16-18 year olds									
EU-15	EUR-11	B	DK	D	EL	E	F	IRL	I	L	NL
83.0		95.0	83.0	92.0	69.0	74.0	91.0	84.0		77.0	91.0
A	P	FIN	S	UK	IS	NO	EEA	CH	US	CA	JP
82.0	69.0	90.0	94.0	70.0	77.0	93.0					

Quadro 2.2 – Taxas de escolarização da faixa 16-18 anos na Europa (1996). [Fonte: Eurostat].

1.2 – O limiar da sobrevivência

Existem pressupostos de natureza política e sociológica que tendencialmente criam as condições para que os sistemas de formação sejam harmoniosos e coerentes, no todo que é o sistema de educação e formação de um país.

Esses pressupostos, considerados no mundo ocidental como verdades universais, já não são objecto de discussão, tal o consenso que reúnem.

Basicamente são:

- o acesso generalizado ao ensino pré-escolar;
- a fixação do ensino básico obrigatório em pelo menos 9 anos de escolaridade;

- formação qualificante de um ano após a escolaridade obrigatória;
- formação ao longo da vida.

Estas premissas devem considerar-se como o limiar mínimo de preocupações de um país para que tenha condições de proporcionar à sua massa de activos condições de competitividade pessoal e colectiva, face aos desafios colocados pela ordem económica, social e tecnológica envolvente.

Em Portugal tem sido feito um grande esforço no sentido de colocar os indicadores que reflectem as constatações anteriores próximos das médias europeias e dos países mais evoluídos.

Vale a pena referir que, no sentido do que já definimos anteriormente como o nosso nível escolar de referência, Roberto Carneiro²³ define a necessidade de conquistar o nível da “*Educação para todos na curva da maturidade*” e que isso se traduz numa escolaridade de 12 anos e a um acesso amplo ao primeiro ciclo de estudos superiores ou de natureza profissionalizante pós secundária – o que implica taxas de escolarização acima dos 95% na faixa etária 6-18 anos.

Esta opção não invalida que consideremos o patamar mínimo de “sobrevivência” a realização com qualidade de uma escolaridade básica de 9 anos, seguida de um ano de formação profissionalizante, no exacto sentido do pensamento da Comissão Nacional para o Ano da Educação e Formação ao longo da Vida (1998).

O acesso ao pré-escolar

De 1985/86 a 1997/98 a taxa de escolarização em Portugal, ao nível do ensino pré-escolar, subiu de pouco mais de 25% para quase 60%, de acordo com as estatísticas do Departamento de Avaliação, Prospectiva e Planeamento do

²³ Carneiro, Roberto (2001, p.9).

Ministério da Educação. O PNDES 2000-2006 refere uma cobertura de 56% para o ano de 1995.

Apesar do esforço realizado, há ainda muito caminho a percorrer neste domínio concreto para se atingirem níveis semelhantes aos dos nossos parceiros comunitários.

Segundo dados da OCDE ²⁴, ao nível dos 3 anos de idade, Portugal tinha em 1998 uma taxa de participação no pré-primário de cerca de 55%. A França registava uma taxa de 100%. Acima dos 70% encontram-se países como a Espanha, Noruega, Islândia e Dinamarca. A Finlândia apresenta uma taxa de 32%, o Reino Unido de 52% e a Irlanda apresenta apenas 4%. Como referência adicional, os EUA têm uma taxa de 35% e a Suíça de 7%.

Ao nível dos três anos os indicadores podem não ser muito relevantes, já que se podem prefigurar situações muito diversificadas que têm normalmente a ver com alternativas de carácter familiar.

O ensino básico

O ensino básico obrigatório, definido na lei de Bases do Sistema Educativo ²⁵, só agora começa a ter valores que se aproximam das médias europeias (88% em 1997 – fonte: PNDES 2000-2006 p.VI-7). Na Europa Comunitária este indicador tem um valor superior, sendo nalguns países de 100%. Mesmo que se venha a cumprir a meta dos 100%, na verdade a quantidade não significa qualidade. Estudos levados a cabo pela UNESCO apontam para a baixa qualidade do nosso ensino básico.

Estudos realizados a nível internacional para um conjunto vasto de países, sobre os níveis de aproveitamento escolar nestas disciplinas, ao 8º ano de escolaridade, colocam Portugal nas posições mais desfavoráveis, em forte contraste com países envolvidos no processo

²⁴ OCDE – Education Policy Analysis 2001 (*in* <http://www.oecd.org/>).

²⁵ Lei nº 46/86 de 14 de Outubro.

de globalização económica (Coreia e Japão), com países candidatos ao futuro alargamento da EU (República Checa e Hungria) e com a Irlanda, protagonista de um processo de modernização/actualização do perfil de especialização de sucesso. (PNDES, p.VI-7).

Um estudo recente da Comissão Europeia detectou que num mesmo teste de matemática ao nível dos 7º e 8º anos de escolaridade, feito em 25 países da Europa, EUA e Japão, Portugal atingiu a menor pontuação média (40%). O Japão é o país mais bem cotado com 70%. A Espanha e a Grécia atingiram uma pontuação de 45%, a França 55%, a Áustria 60% e os EUA 50% ²⁶.

Ano de formação qualificante

O ano de formação profissional antes do ingresso na vida activa ainda não foi cabalmente institucionalizado. Existem variadas ofertas formativas a esse nível, houve algum encorajamento específico no âmbito do programa PESSOA (1994-1999), existe incentivo específico no quadro do POEFDS (2000-2006), mas a maioria dos jovens que ingressa na vida activa não está ainda dotado de formação qualificante de um ano.

O Estado, através do seu sistema formal de ensino e formação, deve assegurar aos jovens a aquisição de competências mínimas para o ingresso na vida activa. Já existe hoje orientação política que define a necessidade de proporcionar aos jovens que saem do sistema de ensino, a qualquer nível, a frequência de um ano de formação profissional prévio à sua entrada na vida activa. Uma das menções mais importantes sobre o assunto encontra-se no PNDES 2000-2006, que referencia como um dos vectores importantes do desenvolvimento do sistema educativo português:

²⁶ European Commision (2001, p.14).

Garantia de que o ingresso na vida activa será sempre precedido de uma formação pós-básica que, consolidando uma cultura de escolaridade prolongada, permita a qualificação inicial dos jovens ²⁷.

Esta intenção é de algum modo materializada já no PNE 1999 e no PNE 2000, com o “apoio à oferta de cursos de formação profissional pós-secundários que constituam uma alternativa aos jovens habilitados com o ensino secundário”²⁸.

A não qualificação profissional dos jovens que saem do sistema de ensino dá origem a problemas especiais de inserção no mundo do trabalho, baseados na falta de qualificações. De facto, no caso dos jovens (cuja taxa de desemprego é dupla da média geral)²⁹, estes problemas são agravados por um nível de escolaridade formal relativamente baixa, seja em termos absolutos seja em termos de comparação com os países comunitários.

Dos cerca de 350 mil alunos que frequentaram o ensino secundário em 1998/99, 70 mil estavam matriculados nos cursos tecnológicos, enquanto 27 mil estavam matriculados nos Cursos Profissionais das Escolas Profissionais. Isto significa que cerca de 70% dos alunos que anualmente terminam o ensino secundário não têm qualquer formação de carácter profissionalizante. Parte deles ingressa no ensino superior, sendo os restantes canalizados para o mercado de trabalho. Verifica-se que para estes alunos não existe ainda hoje oferta formativa de cariz profissional que lhes proporcione qualificações suficientes para a entrada numa profissão.

Para os restantes jovens que saem do sistema educativo ao nível do 9º ano de escolaridade ou o abandonam ao longo do ensino secundário, existe alguma oferta estruturada de qualificação inicial, seja ao nível dos cursos de educação formação (do Ministério da Educação e do Ministério do Trabalho e da

²⁷ Ministério do Equipamento, do Planeamento e da Administração do Território (1998, p.VI-10).

²⁸ PNE 1999 (DR 177/99 I Série B, de 8 de Julho), ponto 8.12; Ministério do Trabalho e da Solidariedade (2000b, p.180).

²⁹ Em 1999 a taxa de desemprego era de 8,8% para activos até 25 anos e de 4,1% para a faixa etária 25-54 anos. Fonte: IEFP - <http://www.iefp.pt> (Dezembro 2001).

Solidariedade), seja pelos cursos proporcionados no âmbito das estruturas do IEFP (Centros de Formação Profissional de Gestão Directa ou de Gestão Participada). Dado que esta oferta é muito recente, ainda não se vislumbram resultados práticos da sua aplicação.

Formação ao longo da vida

Relativamente à formação ao longo da vida, verifica-se que em 1998, ano mais recente do qual existem dados disponíveis, frequentaram acções de formação cerca de 460 mil activos, o que representa menos de 10% do total de população activa. Este esforço representa cerca de 5,3 milhões de contos³⁰.

A média de horas de formação em que cada formando participou (83,5 horas) revela que a formação é tipicamente *contínua*: “Dos 465 milhares de participantes em acções de formação, 88% inseriam-se na modalidade *aperfeiçoamento*”³¹.

De acordo com as estatísticas oficiais, nos meados da década de 90, pouco mais de 20% da população activa portuguesa possuía uma formação equivalente ou superior ao “limiar mínimo” necessário. Este limiar mínimo é, no conceito da Comissão Nacional para o Ano da Educação e Formação ao Longo da Vida³², uma formação equivalente a 10 anos de escolaridade, incluindo necessariamente um de formação profissionalizante ou profissional.

A referência a números absolutos mostra de forma clara a realidade existente. Em 1995, existiam em Portugal cerca de 4,65 milhões de activos. Destes, cerca de 3,5 milhões não tinham a qualificação mínima exigida. Hoje, a situação não é bastante diferente, pese embora o enorme esforço de disponibilização de formação realizada nos últimos anos, particularmente pelas estruturas formativas dependentes do Instituto do Emprego e Formação Profissional.

³⁰ Ministério do Trabalho e Solidariedade (2000, p.15).

³¹ Ibidem, p.18.

³² “Carta Magna – Educação e Formação ao Longo da Vida”, 1998.

Portugal assumiu o objectivo de expandir em 1998 a formação, dirigida especificamente a desempregados, em 25%. Os dados disponíveis apontam para o cumprimento da meta programada, com aumento superior a 27%³³.

Apesar desta evolução e tendo em conta os valores antes referidos, depreende-se a necessidade de actuar na formação de activos de forma estratégica e rápida, concertada e coordenada, tendo em conta os grandes desafios que se vão colocar à economia portuguesa. O emprego derivado da vertente extensiva do modelo de crescimento económico que tem caracterizado a sociedade portuguesa³⁴ terá naturalmente tendência a diminuir, libertando inúmeros trabalhadores, pouco qualificados e velhos ou em vias de envelhecimento.

Em 1996, 80% da população tinha o ensino básico como habilitação máxima e a proporção da população habilitada com o ensino secundário era muito baixa, nomeadamente comparando com os outros países europeus. Por seu lado, a percentagem de empresas que realizam formação profissional para os seus trabalhadores é muito reduzida.

Acresce que o nível de literacia da população portuguesa é muito baixo, em especial entre os indivíduos com 40 e mais anos, o que aponta para um fraco potencial de conhecimentos, de adaptabilidade e de inovação dessa população³⁵.

Por outro lado, as rápidas mudanças que se verificam nas áreas de actividade de forte componente tecnológica e de conhecimento intensivo necessitam de constante actualização de qualificações – são actividades de obsolescência rápida de competências. Também nesta área há que criar mecanismos que

³³ PNE 1999 (I parte, alínea 10.1).

³⁴ Ministério do Equipamento, do Planeamento e da Administração do Território (1998, p. VI-4).

³⁵ in “Plano Nacional de Emprego para 1999”. Na verdade, e de acordo com o “Inquérito à execução de acções de formação profissional em 1997”, do Departamento de Estatística do Trabalho, Emprego e Formação Profissional do Ministério do Trabalho e da Solidariedade, apurou-se que 3750 empresas desenvolveram formação profissional, o que representa 10,7% das empresas do continente com 10 ou mais pessoas ao serviço.

permitam manter disponíveis formações altamente especializadas, eventualmente a cargo de instituições universitárias vocacionadas para as áreas de actividade em causa.

Conjuntamente com os pressupostos enunciados, há que considerar ainda que a formação profissional, particularmente a formação que se situa ao nível do ensino secundário, portanto estruturante, deve ter um carácter eminentemente local e contextualizado.

Sem considerar esta vertente de regionalização da formação, corre-se o risco de promover qualificações para áreas de actividade não existentes em termos locais, o que poderá conduzir a uma acentuação da mobilidade forçada das pessoas. As actuais tendências, em termos de política de desenvolvimento global, são de reforçar as capacidades e competências regionais e locais. Nesta situação, tem todo o sentido considerar que formação profissional e desenvolvimento local têm de estar intimamente relacionados³⁶.

O aumento de competências profissionais relacionadas com actividades de índole local ou regional potenciam essas mesmas actividades, dando-lhes mais valias e perspectivas novas, valorizadoras das regiões onde se desenvolvem.

A necessidade de valorização dos recursos humanos implica, neste início de milénio, a utilização de estratégias de formação fortemente apoiadas em tecnologias de comunicação educacional, especialmente quando ao serviço de regimes de auto-formação e de formação a distância. Se esta constatação é teórica e genericamente correcta, na situação portuguesa, marcada por importantes constrangimentos de formação de base, há que ter especial cuidado na sua aplicação.

De facto, existem alguns óbices quanto ao desenvolvimento de modelos de formação profissional suportados por plataformas tecnológicas, quando se tenta interligar as problemáticas regionais de desenvolvimento com a formação.

³⁶ Pedroso, Paulo (1996, p.86).

O primeiro deles tem a ver com as características das populações locais. Existem algumas experiências que indiciam a dificuldade existente da introdução das NTI ao nível de populações com habilitações escolares reduzidas e de classe etária elevada (> 45 anos) nomeadamente trabalhadores rurais, pescadores e operários não qualificados³⁷. Nestas situações, outros esquemas e modelos de intervenção formativa devem ser pensados (ainda que utilizando as tecnologias disponíveis) potenciando sempre o factor de animação e intervenção pessoal no processo de aprendizagem.

Outra objecção que se antevê tem a ver com as disponibilidades tecnológicas locais. Embora cada vez mais, a nível local, existam equipamentos actualizados e alguma proficiência no seu manuseamento, a verdade é que ainda não é universal a sua utilização, nem existe uma garantia de manutenção e substituição rápida, de forma a permitir que sistemas suportados por tecnologias de informação possam ser utilizados sem contratempos de maior.

Em Portugal esta objecção tende a desaparecer, embora não tão rapidamente quanto seria desejável. De facto, ainda existem muitas regiões onde a utilização de equipamentos informáticos é rara e a qualidade das linhas telefónicas deixa muito a desejar. Estas duas condições condicionam a utilização de sistemas de formação suportados em redes telemáticas.

O desafio da informática e da Internet

Para além dos quatro itens referidos anteriormente como fundamentais para que os indivíduos se situem acima do limiar de sobrevivência, existe um outro factor, que consideramos transversal e que parece ser de individualizar para que sobre ele se tenham algumas considerações - a proficiência informática.

³⁷ Um dos projectos em que esta situação se verificou foi no OLE (Organizational Learning Enterprises) do programa Comunitário DELTA, em que a Universidade Aberta participou, em 1990.

Retiramos do programa do XIV Governo constitucional as intenções mais ambiciosas e significativas nesta matéria:

Na anterior legislatura a Sociedade de Informação tornou-se uma prioridade nacional.

As novas condições internacionais determinam que se redobre a aposta na sociedade da informação e do conhecimento - uma aposta nacional, de mobilização para a generalização do acesso aos modernos meios de informação e de transmissão do conhecimento, para queimar etapas na modernização do país e para conferir aos Portugueses acrescidas capacidades e competências que permitam a melhor utilização destes novos instrumentos de estruturação da sociedade. A sociedade de informação coloca ao nosso alcance instrumentos tecnológicos que podem e devem ser postos ao serviço da afirmação do papel da língua e da cultura portuguesa à escala planetária.

Tendo em mente estes objectivos, o Governo:

- Promoverá a generalização do uso da Internet:

- Estimulando a criação de condições orientadas para a oferta maciça de produtos adaptados ao mercado familiar de modo a multiplicar por 4 o número de computadores com ligação à Internet existentes nos lares portugueses;
- Criando espaços públicos de acesso à Internet em todas as freguesias do país e generalizando a disponibilização e uso de e-mail pela população portuguesa (mais de um milhão em menos de 3 anos);
- Estendendo a todas as escolas e agrupamentos de escolas do 1º ciclo do ensino básico a rede RCTS (que já assegura a cobertura integral de todas as outras escolas e das bibliotecas públicas municipais), assim como a todas as associações culturais e científicas, em condições de gratuidade para os utilizadores e de apoio à produção e exploração de conteúdos.

- Estenderá o Programa Cidades Digitais a todo o País;

- Lançará um processo nacional de formação e certificação de competências básicas em tecnologias da informação;

- Associará o diploma de competências básicas em tecnologias da informação à conclusão da escolaridade obrigatória, de modo a que nenhum aluno a termine sem competências básicas nessas tecnologias, certificadas por diploma;
- Reduzirá drasticamente o uso de papel como suporte de informação pela Administração Pública, generalizando-se os suportes digitais para comunicação ou arquivo;
- Promoverá a disponibilização através da Internet de toda a informação publicada por entidades públicas.

Apesar de já se terem dado passos significativos no sentido da consecução de quase todos os objectivos deste capítulo do Programa do XIV Governo, a verdade é que alguns se antevêm de difícil realização.

Nomeadamente, o objectivo de conceder um diploma de competências básicas em tecnologias de informação associado à escolaridade obrigatória é um daqueles que se nos afigura complicado de operacionalizar apesar de, como objectivo, nos parecer importante.

Existem dificuldades de várias ordens, que no entanto poderão ser torneadas.

Para além das dificuldades logísticas existem entraves que têm a ver com a generalização destas competências aos próprios professores e eventualmente à dificuldade de realizar esta aprendizagem integrada na estrutura curricular do ensino básico, seja sob a forma de conteúdo/aprendizagem transversal, seja pela instituição de uma disciplina específica. No entanto, o simples facto de existirem salas ou espaços onde existam computadores disponíveis tem servido de catalisador para a aprendizagem da sua utilização, como é demonstrado pelas vivências de algumas escolas do ensino básico II/III, particularmente.

De qualquer modo, a generalização da utilização do computador e da informática é irreversível. De formas diferentes, mais ou menos rapidamente, dentro de poucos anos, saber utilizar o computador ou ferramentas da Internet será indispensável para desenvolver actividades em qualquer área profissional.

Aos objectivos traçados no programa do XIV Governo, veio juntar-se o “Plano de Acção” da iniciativa “eEurope2002 – Uma Sociedade da Informação para Todos”, lançado pela Comissão Europeia em Dezembro de 1999.

Este plano tem como objectivo prioritário garantir a consecução das metas fixadas no Conselho Europeu de Lisboa de 23 e 24 de Março de 2000. Neste Conselho foi considerado como prioritária a “exploração rápida das oportunidades da nova economia, nomeadamente a Internet”.

O Plano de Acção, aprovado pelo Conselho Europeu da Feira, identificou um conjunto de acções concretas, organizadas em três objectivos principais:

- uma Internet mais barata, mais rápida e segura;
- investir nas pessoas e nas qualificações;
- estimular a utilização da Internet.

A grande inovação deste plano é o da incidência em acções concretas e centrar-se no que deve ser feito, por quem e quando. Da extensa lista de acções referem-se as que parecem mais significativas e que se aproximam dos objectivos já considerados pelo Governo português:

- redução significativa das tarifas de acesso à Internet;
- aumento dos níveis de separação da linha de assinante e das redes locais de acesso à Internet;
- melhoria das redes nacionais de investigação;
- proporcionar a todas as escolas, professores e alunos um fácil acesso à Internet e a recursos multimédia;
- adaptar os currículos escolares às novas formas de aprendizagem, utilizando as tecnologias da informação e da comunicação;
- assegurar que todos os alunos têm a possibilidade de adquirir uma literacia digital antes de abandonarem a escola;
- dar à população activa a possibilidade de adquirir literacia digital através do ensino ao longo da vida.

Todas estas acções foram calendarizadas e, para que a sua realização fosse assegurada, foi criado um sistema de monitorização no âmbito da Comissão.

Como resultado do trabalho de monitorização aparece o documento “eEurope – Impact and Priorities”, apresentado ao Conselho Europeu de Estocolmo em 23 e 24 de Março de 2001.

Este documento apresenta dados muito interessantes, que são de algum modo retratados no seu prefácio:

No ano que se seguiu à Cimeira de Lisboa, a sociedade da informação na Europa desenvolveu-se de uma forma muito considerável. Quase um terço dos lares europeus estão hoje ligados à Internet e quase dois terços dos europeus têm um telefone móvel ... A Internet é já hoje suficientemente poderosa para influenciar toda a economia.

Algumas das conclusões para o período entre Março e Outubro de 2000 são bem significativas:

- a taxa de penetração da Internet ao nível dos lares europeus subiu de 18 para 28%; em Portugal subiu de 9 para 18%, estando ao mesmo nível da França e em posição superior à Espanha e Grécia;
- a redução dos custos de acesso à Internet foi da ordem dos 9% (de acordo com a OCDE, em Portugal esta redução cifrou-se entre 25 e 40%);
- o problema mais grave que se verifica ao nível da segurança da rede em todo o espaço europeu relaciona-se com a disseminação de vírus informáticos;
- a média europeia de alunos por computador nas escolas é de 10 ou 22 conforme tenha ou não acesso à Internet. Em Portugal estes indicadores são de 27 e 75;
- as compras pela Internet têm expressão reduzida. De forma regular apenas 5% dos Europeus adquirem produtos e serviços utilizando a Internet.

Apesar da rápida e positiva evolução dos indicadores portugueses, a verdade é que Portugal ainda está abaixo das médias europeias.

Preocupante é o dado relativo ao número de alunos por computador em Portugal, que triplica o valor da média europeia. A convergência será tanto mais difícil quanto sabemos que não basta o esforço de equipar – é preciso ter em conta que esta é uma área onde o reequipamento (logo o investimento) terá de ser uma preocupação permanente.

Outra constatação interessante do documento citado (p.10) é transcrita sem comentários adicionais:

Novas tecnologias implicam um processo de aprendizagem antes de serem utilizadas de forma conveniente. Contudo, não é apenas uma questão de aprender como utilizar a tecnologia, é também uma questão de adaptação a novos hábitos e práticas. A adaptação do sector público às novas tecnologias tem sido relativamente lenta na Europa. Já não se trata de uma questão para ser resolvida pelos técnicos. O que é necessário para o período de transição é liderança política.

Num documento editado pelo Ministério da Ciência e da Tecnologia³⁸ em Março de 2002, os valores indicados no relatório da Comissão Europeia são genericamente confirmados. Alguns mesmo são francamente animadores quanto à evolução dos nossos indicadores de literacia digital.

Os indicadores mais relevantes que se podem citar são:

- a taxa de utilizadores de computadores era de 49% em 2001 enquanto em 1997 era de 17%;
- 85% dos jovens entre 15 e 19 anos utilizam o computador, contra os 20% dos adultos com mais de 50 anos (ano de referência: 2001);
- 30% da população utilizava a Internet em 2001 contra os 3% que a utilizavam em 1997;
- 39% das famílias tinha em 2001 pelo menos um computador em casa, enquanto em 1997 esse valor era de 14%;

³⁸ Observatório das Ciência e das Tecnologias (2002).

- 18% das famílias têm em casa um computador com ligação à Internet (2001);
- existem 19 alunos por computador no ensino escolar (ISCED 1+2+3 - 2001);
- existem 34 alunos por computador ligado à Internet (ISCED 1+2+3 - 2001);
- Todas as escolas de ensino básico e do ensino secundário estão ligadas à Internet.

Os valores relativos às médias de alunos por computador são aqui mais favoráveis do que no citado relatório da Comissão. Mas, mesmo com estes valores, como também já se referiu, continuamos a ter indicadores piores que a média europeia. Temos ainda de considerar que o carácter quantitativo desta estatística nada diz sobre o valor acrescentado para a aprendizagem como resultado da existência de funcionalidades informáticas na escola.

Todos estes indicadores nos levam a concluir que a utilização da Internet se vai generalizar, seja ao nível da utilização pessoal, profissional ou para o lazer. Do mesmo modo, a formação contínua deverá sofrer essa influência. Existirão maior número de acções e mais pessoas realizarão as suas aprendizagens à custa das NTI.

Daí que as competências básicas dos indivíduos no domínio do saber aprender autonomamente sejam cada vez mais necessárias, de forma que as pessoas possam manter as suas qualificações actualizadas sem esforço excessivo. Esta deverá ser uma das preocupações centrais do sistema de ensino no âmbito da escolaridade obrigatória.

1.3 – As grandes tendências para o futuro

A Sociedade da Informação e do Conhecimento, com as novas ferramentas suportadas na informática e nas telecomunicações, trouxe novos conceitos de vida, obrigando a que os sistemas sociais se adaptem constantemente às novas realidades. A mudança é palavra de ordem e aparentemente a “chave” dos processos organizacionais.

No meio da turbulência que hoje caracteriza a nossa sociedade, parecem estabilizar-se algumas ideias-chave que poderão constituir alavancas de desenvolvimento social e económico na próxima década.

Podemos sintetizar essas ideias-chave da seguinte forma:

- o conceito de educação/formação ao longo da vida deve nortear os sistemas de educação e formação, sejam eles de natureza pública ou privada. Este conceito deverá também nortear o comportamento dos indivíduos, que devem considerar como direito de cidadania o acesso pessoal à sua formação profissional;
- as universidades devem apostar claramente na formação contínua, não só dos seus graduados mas também ao nível da formação contínua de quadros não superiores;
- a Internet como ferramenta poderosa de disseminação de informação e como processo de comunicação instalou-se no quotidiano dos cidadãos e das empresas. Embora não se possa vislumbrar com clareza a sua evolução, o fenómeno Internet é considerado um dado adquirido;
- o ensino e a formação utilizando metodologias de ensino a distância são já assumidos como referenciais de desenvolvimento e fundamentalmente da democratização do acesso à educação e à formação permanente de uma grande diversidade de populações carenciadas.

Apesar de algumas certezas, existem bastantes dúvidas quanto ao que nos reserva o futuro, particularmente quanto à forma e ao conteúdo daquilo a que se tem vindo a designar como “Sociedade da Informação”.

No futuro poderão existir modelos de sociedades de informação, tal como hoje existem diferentes modelos de sociedades industrializadas. Esses modelos podem divergir na medida em que evitem a exclusão social e criem novas oportunidades para os desfavorecidos³⁹.

Têm sido produzidos ou patrocinados pela Comissão Europeia um conjunto de relatórios de cariz prospectivo sobre a “Sociedade da Informação”, e que se inspiram de um modo geral no Livro Branco “Crescimento, Competitividade e Emprego”⁴⁰.

Nessa documentação são levantados diversos problemas que estabelecem relações estreitas entre o emprego, a formação e a competitividade, alguns deles bastante polémicos e para os quais não existe uma resposta consensual. Entre os principais problemas levantados referem-se alguns que estão intimamente relacionados com a problemática da formação profissional:

- o perfil dos novos empregos;
- o perfil dos novos desempregados;
- a capacidade da Sociedade da Informação gerar mais empregos do que aqueles que elimina;
- a tendência para o aumento das desigualdades entre os indivíduos que têm competências no domínio das Tecnologias da Informação e os que não as têm;

³⁹ Comissão Europeia (1997, p.15).

⁴⁰ Para além dos mais recentes, já referenciados, destacam-se pelo seu pioneirismo o denominado “Relatório Bangman” – A Europa e a Sociedade Global da Informação, Recomendações ao Conselho Europeu(1994) ; e o Relatório Final do Grupo de Peritos de Alto Nível, da Comissão Europeia – Construir a Sociedade Europeia da Informação para Todos(1997).

- o acentuar da desigualdade planetária entre países info-ricos e países info-pobres.

A Sociedade da Informação caracteriza-se por ser uma constante incerteza. Não é possível, mesmo num período temporal restrito (10 anos), imaginar as funcionalidades que os equipamentos informáticos e de comunicações vão permitir no futuro.

Os benefícios e os problemas que resultarem da revolução das comunicações terão uma dimensão muito maior que os benefícios e problemas trazidos pela revolução dos computadores pessoais⁴¹.

É um pouco nesta base de grande incerteza que se tenta analisar as questões levantadas.

Os indícios que podemos observar no dia a dia permitem-nos pensar que algumas das questões levantadas anteriormente podem ser consideradas como verdades comprovadas.

Cada vez mais se confirma que a evolução tecnológica tem dado origem a novos empregos e terminado com muitos outros. Esta taxa de renovação de emprego, apesar de eventualmente poder ser em algumas situações e circunstâncias numericamente equilibrada, na verdade não o é em regime de substituição. As pessoas que ficam desempregadas por obsolescência do seu emprego não vão ocupar os novos empregos gerados pela mudança.

De uma maneira geral, a estes desempregados resta-lhes procurar ocupações similares às que ocupavam anteriormente (quando eventualmente remanescem noutros locais) ou seguirem programas de requalificação que lhes permitam a inserção em novas actividades. O próprio Livro Branco, já citado, aponta um conjunto de áreas de possível criação de novos empregos a que genericamente dá o nome de serviços de proximidade, melhoria da qualidade de vida e protecção do ambiente⁴².

⁴¹ Gates, Bill (1995, p. XI).

⁴² Comissão das Comunidades Europeias (1993, p.21).

Mesmo para serviços específicos como os referidos é necessário proceder à formação dos profissionais respectivos. Por outro lado, a evolução vertiginosa que se verifica obriga a que a formação dos activos nas áreas de mudança seja permanente e acelerada. E aí, apenas aqueles que tenham uma permanente capacidade de adaptação à mudança conseguirão sobreviver.

Há também que considerar que o termo “emprego” começa a ser um termo algo difuso. Na verdade, podemos a médio prazo ter de mudar a expressão e passar a utilizar outra que tenha a ver mais com desempenho ou ocupação profissional. Podemos vir a assistir à transformação do emprego em actividade profissional, seja pela liberalização do mercado e resultado das “necessidades” da competitividade, seja porque as ferramentas da Sociedade da Informação vêm possibilitar a existência de novas formas de organização do trabalho, como o teletrabalho, por exemplo.

Outra das questões sensíveis que emergem directamente das características da Sociedade da Informação é a da prevenção da info-exclusão, que claramente se coloca a dois níveis – de cada país, onde haverá cidadãos info-ricos e info-pobres; e ao nível global dos países, em que existirão os países detentores da produção e da difusão da informação e os que serão apenas meros consumidores.

Em qualquer dos casos há que criar as condições de não exclusão, o que necessariamente obriga à criação de esquemas de globalização de acesso aos instrumentos de produção de informação e à generalização da utilização das ferramentas de acesso e tratamento da informação produzida.

Naturalmente, por maior que seja o esforço realizado a nível local ou global, mesmo em termos de médio prazo (20/30 anos), existirão sempre pessoas e sociedades que se encontram noutras fases. As vagas de Toffler continuarão a coexistir durante bastante tempo.

O documento eEurope Action Plan⁴³ exprime de uma forma clara a sua preocupação sobre o assunto:

⁴³ Comissão das Comunidades Europeias (2000, p.3).

Colmatar o “fosso digital” entre os países desenvolvidos e os países em desenvolvimento é um objectivo central para a União Europeia. Para atingir este objectivo será necessário desenvolver uma colaboração com os parceiros internacionais da Europa e com o sector privado.

De facto, a não exclusão global passa pela consideração de outros pressupostos de desenvolvimento, não assentes na competitividade mas na cooperação, no respeito pelo ambiente, na procura colectiva de soluções para os problemas mais dramáticos que se colocam à humanidade: a agressão ambiental, as tensões inter-religiosas, a fome, as doenças globais e a educação básica universal.

É evidente que a aposta na competitividade, forçada pelos grupos económicos de grande ou mesmo de média dimensão, levará a que cada vez existam mais factores desfavoráveis à integração, seja de muitos povos em geral, seja de cidadãos no interior dos próprios países.

... vivemos num mundo em desintegração caracterizado por uma sempre crescente divisão entre o mundo dos povos, cidades, regiões e países, que «são integrados», em termos de poder global, e o mundo dos povos, cidades, regiões e países excluídos. As forças favoráveis à **divisão global** são as mais fortes, na medida em que continuamos a basear-nos em velhas e deficientes ideias de competição económica e de globalização internacional⁴⁴.

⁴⁴ Grupo de Lisboa (1994, p.205).

2. A educação ao longo da vida como princípio orientador

Num princípio de milénio em que as incertezas sobre o futuro são muitas, prevê-se uma pressão cada vez maior sobre os sistemas educativos.

Por um lado, os jovens tendem a abandonar os sistemas educativos cada vez mais tarde. Podemos imaginar que em termos de curto prazo (5 a 10 anos) a escolaridade obrigatória em Portugal terá tendência para se generalizar ao nível do 12º ano de escolaridade ou 18 anos de idade. Esta situação obriga a que os sistemas estejam de facto disponíveis para estes utilizadores. E cada vez são mais os jovens que acedem aos sistemas de educação. Mas esta não é uma realidade portuguesa exclusiva:

O número absoluto de jovens [no mundo] com menos de 15 anos aumentou muito, passando de 700 milhões em 1950 para 1,7 mil milhões em 1990. Daqui resulta uma pressão sem precedentes sobre os sistemas educativos, solicitados até ao extremo limite das suas capacidades e, por vezes, até para lá dessas mesmas capacidades⁴⁵.

Por outro lado, os adultos já escolarizados e profissionalmente activos têm cada vez mais necessidade de recorrer à Escola para actualizar os seus conhecimentos.

Os sistemas de educação e formação devem fazer um esforço para disponibilizar aos cidadãos a informação/formação que lhes é necessária.

Se é verdade que a formação contínua é uma ideia essencial nos nossos dias, há que inscrevê-la para além duma simples adaptação ao emprego, na concepção mais alargada duma educação ao longo de toda a vida, concebida como condição de desenvolvimento harmonioso e contínuo da pessoa⁴⁶.

⁴⁵ Delors, Jacques (1996, p.32).

⁴⁶ Ibidem, p 75.

Na verdade, não se deverá encarar a educação/formação ao longo da vida apenas para fins meramente profissionais. As pessoas têm o direito de promover aprendizagens em áreas que as motivem de um modo especial, independentemente de servirem ou não fins profissionais, bem como o de adquirir competências metodológicas, tecnológicas e sociais que facilitem a sua inserção num quotidiano cada vez mais complexo.

O alargamento do conceito inicial de educação permanente, para lá das necessidades imediatas de reciclagem profissional, corresponde pois actualmente, não só a uma necessidade de renovação cultural, mas também, e sobretudo, a uma exigência nova, capital, de autonomia dinâmica dos indivíduos numa sociedade em rápida transformação ⁴⁷.

No entanto, para que o novo conceito de educação ao longo da vida seja um facto, é fundamental que a educação básica seja uma realidade para todos. Sem uma educação básica consistente a educação ao longo da vida dificilmente terá lugar. Há pois que fazer um esforço gigantesco para que todos atinjam o patamar mínimo de educação.

Chegar aos que continuam excluídos da educação não exige apenas o desenvolvimento dos sistemas educativos existentes; é necessário, também, conceber e aperfeiçoar modelos e sistemas novos destinados expressamente a este ou aquele grupo, no quadro de um esforço concertado que tenha em vista dar a cada criança e adulto uma educação básica pertinente e de qualidade ⁴⁸.

Também em termos nacionais a educação/formação ⁴⁹ ao longo da vida tem assumido alguma importância, ainda que inserida num quadro de difícil concretização.

⁴⁷ Ibidem, p 100.

⁴⁸ Ibidem, p 105.

⁴⁹ Utiliza-se ocasionalmente esta expressão para incluir numa mesma ideia dois conceitos diferentes: o da educação permanente, feita de acordo com as necessidades e anseios individuais ao longo da vida e o da formação profissional contínua, reduzida à expressão da

Por um lado, existe a situação constrangedora do défice de formação geral da população portuguesa onde apenas uma reduzida parte tem uma escolaridade de nível secundário (12%) ou superior (11,8%)⁵⁰. Esta reduzida qualificação conduz a um défice de competências vitais para a sobrevivência num mundo competitivo como o que se prefigura.

As competências relacionadas com a criatividade, inovação, espírito empreendedor, entre outras, são competências que estão fortemente relacionadas com capacidades de auto-aprendizagem. Daí que se considere que sem a existência de uma adequada escolaridade de base (não só em termos de anos de escolaridade, mas também no âmbito das qualificações adquiridas), não seja possível encarar o futuro da formação ao longo da vida – formação contínua – de uma forma despreocupada.

De facto, a formação contínua de activos vai ter de ser um aposta estratégica, não só dos governos, mas também das empresas e dos indivíduos que se quiserem manter competitivos no âmbito da sociedade global.

O PNDES 2000-2006 (p. VI-10) define de forma clara o que genericamente há a fazer no âmbito do sistema educativo português para facilitar os esquemas de formação contínua.

É significativa a aposta na “Instituição da aprendizagem ao longo da vida”. Este conceito é materializado por três ítems :

- criação de um sistema de educação-formação mediatizado para adultos (...) permitindo a obtenção de uma formação básica qualificante;
- ensino superior como entidade disponibilizadora de formação não superior para activos, bem como pós-graduações profissionalizantes;
- creditação formal de competências informais.

manutenção continuada de competências específicas no domínio de uma actividade profissional.

⁵⁰ Ministério do Trabalho e Solidariedade (1999b, p.126).

Parece-nos, no entanto, que falta explicitar uma vertente de formação contínua de activos, nos domínios do aperfeiçoamento, especialização ou reconversão profissional, embora a elas se refira de forma preambular. Também o conceito de educação permanente, tal como é genericamente aceite por organismos internacionais de educação e formação, nomeadamente a UNESCO, não é totalmente assumido.

No âmbito da educação permanente, para além de fornecer as competências básicas aos indivíduos, o Estado deve garantir a educação no âmbito das actividades profissionais, a educação no âmbito da cidadania e a educação para o lazer.

Para além disso, o Estado deve também promover o acesso à formação contínua, seja através de uma agência estatal vocacionada para tal, seja pelo apoio à iniciativa das empresas, seja ainda pelo apoio às iniciativas de centros de formação inseridos nas associações empresariais e sindicais.

A aposta na Agência Nacional de Educação de Adultos (ANEFA) parece ser uma iniciativa estrategicamente importante, embora por enquanto não suficientemente abrangente.

Cremos que os trabalhadores portugueses, ainda que com baixos níveis de escolaridade, são em geral bons executantes detendo competências operativas adequadas aos seus postos de trabalho. O que genericamente lhes falta é a formação de base que lhes permita sobreviver às mudanças tecnológicas e organizacionais. Daí a necessidade da elevação das suas competências de base, aliás objectivo primeiro da ANEFA.

Mas resta ainda uma fatia significativa de activos que, tendo já as competências básicas, têm de manter actualizadas e melhorar as suas capacidades profissionais. Neste domínio é necessário conjugar os esforços dos diferentes actores interessados (trabalhadores, empresas e Estado) por forma a definir um quadro de soluções mais adequadas aos contextos existentes.

É evidente que os esforços a desenvolver nas linhas estratégicas anteriormente referidas só têm sentido se houver um forte incremento do

esforço na “educação e formação de base”, o que no PNDES 2000-2006 (p. VI-10) é expresso da seguinte forma:

Investimento prioritário na educação e formação de base, com o objectivo de adquirir, não só conhecimentos básicos essenciais, como competências-chave de natureza transversal e de atitudes e de comportamentos (adaptabilidade, espírito de inovação, criatividade, capacidade de trabalhar em equipa, espírito empreendedor e capacidade de resolução de problemas).

A formação ao longo da vida deve pois ser vista como uma estratégia concertada por parte dos actores nela interessados:

- O Estado deve assegurar as condições para que a formação contínua/educação permanente germine facilmente, nomeadamente por permitir que todos possam usufruir da escolaridade básica e de formação inicial facilitadora da integração na vida activa. O esforço deve desde já centrar-se na elevação da qualidade do ensino básico e da possibilidade de acesso a um ano de formação profissional inicial, inserido ou não no sistema de ensino. Seria de interesse estratégico que a escolaridade de base dos jovens se situasse cada vez mais ao nível do 12º ano.

O diagnóstico da situação qualitativa do ensino básico está feita. De facto, para se melhorar o nível qualitativo dos jovens que saem do ensino básico há que fazer um esforço muito grande em duas frentes: a da formação inicial e contínua dos professores e a formação e profissionalização de estruturas intermédias da gestão escolar, de forma a que a gestão curricular e das competências possa cada vez mais ter como centro privilegiado o aprendente e não a própria instituição.

O Estado deveria incentivar ainda mais a formação promovida pelas empresas para os seus próprios quadros. Uma das formas mais fáceis de o fazer será a da concessão de incentivos fiscais às empresas que tenham uma atitude de promoção contínua e planeada da formação

interna. Em França, por exemplo, esta prática é seguida há bastantes anos e com sucesso relevante;

- As empresas devem considerar que a formação permanente dos seus quadros é um investimento, dado que se podem medir a prazo os reflexos dessa intervenção. A formação deve ser encarada como opção estratégica, já que da sua realização pode efectivamente resultar um aumento da competitividade da empresa. O óbice existente será o de esta poder ver os seus quadros aliciados pela concorrência. No entanto, podem prever-se mecanismos inibidores deste tipo de situação.
- Os trabalhadores devem cada vez mais pressionar os outros parceiros no sentido de institucionalizar a formação permanente como um direito, tratado da mesma forma como são já outros direitos, tais como a saúde e a educação. A Constituição da República Portuguesa (revisão de 1989) prefigura como um direito dos trabalhadores o acesso à formação profissional (Art.º 59, nº3, alínea c). No entanto este direito não está institucionalizado da mesma forma que alguns dos restantes. Os trabalhadores podem ter a iniciativa de propor individualmente a sua formação, desde que esteja de acordo com os critérios definidos na lei ⁵¹.

No âmbito do Acordo sobre Política de Emprego, Mercado de Trabalho, Educação e Formação⁵², foi instituído como meta que todos os trabalhadores possam, até 2003, usufruir de um mínimo de 20 horas anuais de formação certificada e que até 2006 esse valor atinja as 35 horas. Paralelamente a esta meta fixou-se como objectivo, a partir de 2002, o patamar mínimo de 10% de trabalhadores por empresa a frequentar acções de formação.

⁵¹ Despacho nº 12 506/97, de 21 de Novembro da Ministra da Qualificação e Emprego – DR II Série, nº 285 de 11 de Dezembro.

⁵² CES (2001, p.22).

3. O papel das universidades na formação contínua

Desde sempre as universidades vocacionaram o seu ensino para tarefas viradas para o saber profundo (mas generalista) e para a investigação. Por um lado, as universidades funcionavam como guardiãs do conhecimento e do saber, e por isso deles reprodutoras; por outro lado, também se assumem como geradoras de novos conhecimentos e saberes, devido às incessantes tarefas de investigação a que se propunham e se propõem. No entanto, esses saberes e conhecimentos eram pouco vertidos na Sociedade, a não ser ao nível dos conhecimentos elevados e de natureza transcendente.

Desde há alguns anos que se assiste a um movimento crescente de organização de parcerias que permitam a troca de saberes e experiências entre as empresas e as universidades, criando sinergias suficientes para a melhoria dos resultados em ambas as instituições.

As instituições universitárias já perceberam que para além do papel que tradicionalmente lhe está reservado, deverão assumir outros que, dentro das suas áreas de competência lhes permitam otimizar os seus recursos e servir de fonte de financiamento adicional. Estas instituições não devem deixar de desempenhar o seu papel tradicional. Apenas se considera que existem áreas onde elas, pelas suas competências e pelo saber que constantemente acumulam e renovam, são especialmente vocacionadas para intervir.

Outra das razões para a necessidade de diversificação de actividades tem a ver com a necessidade de autofinanciamento. A intervenção em áreas de formação contínua, de forte especialização, pode e deve ser considerada uma área de negócio a explorar. Não são apenas os profissionais que terão interesse neste voltar especial aos “bancos da escola”, mas as próprias empresas que têm necessidade premente de manter os seus quadros com elevados níveis de especialização e competitividade. Este tipo de formação, normalmente com alto valor acrescentado, pode e deve ser bastante bem

pago, proporcionando às universidades capacidades adicionais de investimento em áreas “não lucrativas”, nomeadamente a investigação.

À universidade cabe um papel muito importante na gestão do desenvolvimento dos recursos humanos à disposição e integrantes da Sociedade. De acordo com o Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI ⁵³,

A Universidade também contribuirá para isso (desenvolvimento dos efectivos existentes), diversificando a sua capacidade de oferta:

- como local de ciência, como fonte de conhecimentos, com vista à investigação teórica ou aplicada, ou à formação de professores;
- como meio de adquirir qualificações profissionais, conciliando ao mais alto nível o saber com o saber fazer, de acordo com cursos e conteúdos constantemente adaptados às necessidades da economia;
- como recinto privilegiado da *educação ao longo da vida*, abrindo as portas aos adultos que desejem retomar os seus estudos, adaptar ou enriquecer os seus conhecimentos, ou satisfazer o gosto de aprender em qualquer domínio da vida cultural;
- como parceiro privilegiado duma cooperação internacional, que leve ao intercâmbio de professores que facilite, graças a cursos de carácter internacional, a difusão do que de melhor se faz no campo do ensino.

É a perspectiva da abertura da Universidade a todos os cidadãos interessados na “formação ao longo da vida” que nos parece um vector novo e interessante. A Universidade, para além da formação inicial dos seus estudantes, terá de lhes proporcionar formações complementares que os habilitem a enfrentar as evoluções do mundo.

As condições de vida das pessoas, as barreiras geográficas que por vezes existem, entre outros factores, podem não favorecer este retornar mais ou

⁵³ Delors, Jacques (ed.) (1996, p.129).

menos sistemático à Universidade. É para resolver alguns destes problemas que também hoje grande parte das universidades começam a disponibilizar cursos em regime de formação a distância (em paralelo com a sua actividade principal em regime presencial), particularmente para situações de especialização relacionadas com os seus currículos de base.

Citando ainda o relatório para a UNESCO da comissão internacional sobre educação para o século XXI,

Todas as universidades deviam tornar-se abertas e oferecer a possibilidade de aprender à distância e em várias alturas da vida ⁵⁴.

De facto, a divulgação rápida das ferramentas informáticas, particularmente da Internet, e a sua utilização progressivamente generalizada, vem facilitar o acesso à formação por parte de muitas pessoas anteriormente cépticas relativamente às metodologias de ensino a distância.

Hoje em dia, grande parte das universidades portuguesas já se dedicam a rendibilizar os seus saberes e conhecimentos. Essa rendibilização, materializada pela oferta de inúmeros programas de pós-graduação, passa também pela disponibilização de projectos de formação profissional não graduada para públicos não necessariamente universitários.

Este tipo de intervenção permite a obtenção de fontes de financiamento (úteis a projectos de investigação que não podem ser financiados de outra forma), bem como o contributo social da disponibilização de formação contínua de altíssima qualidade. Para poder executar estes programas de formação não graduada para públicos não universitários, as universidades recorrem à constituição de consórcios privados com parceiros estratégicos adequados (associações empresariais, por exemplo), ou à criação de departamentos específicos dotados de alguma autonomia administrativa e financeira. Algumas destas instituições remontam ao programa comunitário COMMETT, que no fim da

⁵⁴ Delors, Jacques (ed.) (1996, p.123).

década de 80 e princípio de 90, apoiou a constituição de inúmeras *Associações Universidade-Empresa para a Formação* (AUEF).

Podemos nomear algumas, a título de exemplo, e que ainda hoje se mantêm explorando as potencialidades relacionais entre instituições que se complementam em termos de actividade:

- IDITE Minho – Instituto de Desenvolvimento e Inovação Tecnológica do Minho, criado em 1989 pela Universidade do Minho, Associação Industrial do Minho e Instituto Nacional de Engenharia e Tecnologia Industrial, tem hoje mais seis sócios aderentes, maioritariamente empresas da região.
- UNINOVA – Instituto para o Desenvolvimento de Novas Tecnologias, criado em 1986 pela Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Nova de Lisboa, Associação Industrial Portuguesa, Instituto de Emprego e Formação Profissional, Instituto de Participações do Estado e ainda por mais 30 organizações públicas e privadas.
- UNEFOR – Associação Universidade Empresa para a Formação, fundada em 1988, é hoje constituída por 3 universidades, 8 institutos politécnicos, 6 associações industriais, 3 autarquias e 40 empresas da Região Centro.

A diversificação das actividades das universidades no contexto europeu é uma preocupação de há longos anos. Encontramos referências a este propósito na Resolução do Conselho de Ministros da Educação dos países comunitários , de 9 de Fevereiro de 1976, bem como nas actas das conferências de Lovaina (1989) e Siena (1990). Destas duas últimas conferências acabou por resultar um documento charneira sobre os grandes desafios do ensino superior na Europa ⁵⁵.

Neste documento, entre muitas orientações e análises prospectivas, constata-se que “ A adopção, por parte das instituições de ensino superior, de políticas

⁵⁵ Comissão das Comunidades Europeias (1991), *Memorando sobre o Ensino Superior na Comunidade Europeia*, Bruxelas.

activas de interface com a actividade económica, pode constituir um contributo determinante para o desenvolvimento regional”.

As universidades devem cada vez mais criar parcerias de proximidade que potenciem as economias de escala ao nível regional, por um lado; por outro, que sejam pólos geradores de novas actividades competitivas, quer a nível regional quer a nível mais global. Esta ligação entre as universidades e os tecidos sociais e económicos envolventes trazem múltiplas vantagens. São nomeadamente factores de aumento do emprego, não só pelo estímulo à criação de novas empresas mas também pelo aumento do potencial e da competitividade das empresas já existentes.

A “regionalização” e localização das actividades de interface universidade/empresas pode ser vista como uma estratégia de desenvolvimento harmonioso de um país.

No caso português é interessante verificar que, apesar da “litoralização” do país, as universidades localizadas no interior têm contribuído para um forte desenvolvimento local e regional. Como exemplos temos os casos das Universidades do Algarve, de Évora, da Beira Interior, do Minho e de Trás-os-Montes e Alto Douro. Para este processo de melhoria das condições locais de igual modo têm contribuído os Institutos Politécnicos, disseminados por todas as capitais de distrito do país.

Capítulo III

Formação profissional em Portugal

Situação actual

Índice de capítulo

1. FORMAÇÃO PROFISSIONAL INICIAL INSERIDA NOS SISTEMAS DE EDUCAÇÃO-FORMAÇÃO.....	162
1.1 – Os cursos tecnológicos	169
Considerações gerais	169
Caracterização do ensino tecnológico	169
Perspectivas de desenvolvimento.....	175
1.2 – As Escolas Profissionais	179
Considerações gerais	179
Caracterização das escolas profissionais	181
Perspectivas de desenvolvimento.....	190
1.3 – Os cursos do Sistema de Aprendizagem	193
Considerações gerais	193
Organização e gestão da Aprendizagem	196
Caracterização actual do sistema	197
1.4 – Outros cursos de formação profissional inicial.....	208
Cursos de educação-formação profissional inicial	210
Cursos do Programa Educação-Formação realizados no âmbito do IEFP	211
Cursos de educação e formação de adultos (ANEFA).....	212
Cursos técnicos do ensino recorrente.....	213
1.5 – Análise Global do Subsistema de Formação Vocacional	216

2. FORMAÇÃO PROFISSIONAL INSERIDA NO MERCADO DE EMPREGO	219
2.1 – Os indicadores gerais da formação contínua	219
2.2 – Os programas do QCA II (1994-1999) com vertentes de apoio à formação contínua	226
Subprograma Educação (PRODEP II)	232
Programa PESSOA	234
Subprograma PROFAP	238
Subprograma Agricultura	240
Subprograma PESCAS	242
Subprograma Indústria / PEDIP II	243
Subprograma Turismo	245
Subprograma Saúde - Intervenção Operacional da Saúde (IOS)	247
PEDRAA II – Programa Específico de Desenvolvimento da Região Autónoma dos Açores	249
PROPAM - Programa Operacional Plurifundos para a Região Autónoma da Madeira	251
2.3 – Análise global dos resultados	253

O quadro actual da oferta formativa no âmbito da formação profissional inicial inserida no sistema formal de ensino tem a sua génese na unificação das vias diferenciadas de educação-formação que se ofereciam aos jovens da faixa etária dos 12-15 anos antes de 1975.

A unificação total dos cursos gerais do ensino técnico e do ensino liceal verificada logo após a revolução de Abril de 1974 teve claramente dois objectivos.

O primeiro, de carácter eminentemente político, pretendia proporcionar a todos os jovens um mesmo tipo de ensino de base, tendencialmente obrigatório. Considerava-se assim ter dado um primeiro passo para o esbatimento das desigualdades sociais reflectidas na frequência do ensino liceal ou do ensino técnico.

Um segundo, de carácter pedagógico, tinha por objectivo evitar a escolha precoce de uma actividade profissional por parte de muitos jovens que não tinham outra hipótese de estudo que não o de frequentar a escola técnica (Industrial ou Comercial) mais próxima.

Anteriormente a esta fase e apesar dos cursos gerais dos ensino técnico e liceal estarem equiparados para efeitos legais desde o ministério de Veiga Simão à frente dos destinos da Educação (1970-1974), a escolha do percurso profissional dos jovens que não seguiam a via liceal começava a ser feita cerca dos 12 anos.

A unificação dos cursos gerais em 1975¹ permitiu que a definição de uma escolha profissional não se fizesse antes de o jovem atingir os 15 ou 16 anos. De facto, qualquer escolha feita antes dessa idade é desde há muito

¹ Estranhamente, ou talvez não, esta reforma histórica foi transmitida às escolas através da circular 3/75 de 27 de Junho de 1975, não se conhecendo qualquer publicação da mesma, ou do início da própria reforma, em Diário da República. Reprodução deste documento pode ser vista em Lagarto (1994).

considerada prematura e de um modo geral feita tendo como base o estrato social de origem do jovem estudante.

Em 1978, o Despacho 140-A/78 do Ministro da Educação e Cultura² institui os cursos complementares do ensino secundário, com diversas opções vocacionais, permitindo assim que os primeiros alunos que frequentaram o curso unificado entrassem em contacto com uma formação de cariz profissionalizante. Não se tratava apenas de uma iniciação às actividades profissionais, já que no currículo do 9º ano existia uma disciplina de carácter vocacional (não vinculativa e escolhida no âmbito de um conjunto de opções diversificadas), e nos 7 e 8º anos existia uma disciplina - Trabalhos Oficinais – que tinha como objectivo facultar aos jovens um primeiro contacto com diferentes áreas profissionais. No entanto, esta oferta era condicionada pelo contexto específico das escolas, quer no que respeita a recursos humanos, quer a instalações e equipamentos.

Por outro lado, constatava-se já nessa altura que a matriz tradicional das profissões tinha tendência para uma alteração mais ou menos constante. A electrónica e as telecomunicações tornaram-se preponderantes, não só porque se autonomizaram em áreas efectivas do saber, mas porque fundamentalmente influenciaram de maneira decisiva grande parte das profissões tradicionais, obrigando-as a alterar o seu próprio perfil a uma velocidade mais ou menos síncrona com a sua.

Esta mudança implica que os profissionais tenham de ser sujeitos a uma formação profissional que nada tem a ver com a formação profissional que era disponibilizada nas escolas técnicas do regime anterior. Nestas, imperava a necessidade de adestrar comportamentos do saber fazer. Os saberes apresentavam-se relativamente estabilizados e outro tipo de capacidades e comportamentos, tais como a capacidade de auto-aprendizagem, o espírito crítico, o espírito de cooperação e trabalho de grupo, não eram, de um modo geral, suficientemente estimulados.

² Publicado no DR n.º 141, I Série, de 22 de Junho de 1978.

Com a evolução rápida dos saberes em determinadas áreas de actividade, a filosofia de orientação da formação inicial teve de mudar. Não só esta não se deve realizar ao nível de idades muito precoces, (como era feita anteriormente), mas deve adoptar metodologias que privilegiem outros comportamentos que não apenas o saber fazer.

Tendo em conta estas realidades, existe uma tendência crescente e generalizada de conjugar as recomendações de organismos de educação e planificação económica (UNESCO e Banco Mundial, entre outros) para uma escolha cada vez mais tardia da opção profissional. Esta opção tem obviamente a ver com a constatação que apenas uma sólida formação geral de base permite uma capacidade de aprendizagem rápida de outros saberes, (muito importantes para a construção global da pessoa como cidadã), e particularmente, dos saberes profissionais.

Assim, desde a segunda metade da década de 70 que se assiste em Portugal a um constante ensaio de modelos e sistemas de formação que respondam às necessidades de formação inicial, e que de algum modo pudessem colmatar a “extinção” do antigo ensino técnico, que vigorava antes do 25 de Abril de 1974. Alguns desses sistemas têm-se mantido até hoje e é sobre eles que iremos dedicar a nossa atenção.

Vamos centrar a nossa atenção nos dois subsistemas principais:

- o subsistema da formação inicial e
- o subsistema da formação contínua.

Não se fará referência neste capítulo ao subsistema formador que é constituído pelo ensino superior e que, de algum modo, e nalguns casos, se poderá e deverá considerar como verdadeira formação profissional inicial.

1. Formação profissional inicial inserida nos sistemas de educação-formação

O Estado, de acordo com a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86 de 14 de Outubro), obriga-se a promover a inserção harmoniosa na vida activa dos cidadãos pelo:

proporcionar de uma formação específica para a ocupação de um justo lugar na vida activa que permita ao indivíduo prestar o seu contributo ao progresso da sociedade em consonância com os seus interesses, capacidades e vocação.

Ao longo dos anos, a organização do sistema educativo tem tido em conta esta preocupação, expressa nesta Lei, mas já antes também referida em textos orientadores de políticas gerais e educativas, nomeadamente na Constituição da República Portuguesa.

As experiências e as tentativas que desde há muito se têm feito são, em cada contexto, uma tentativa de resposta às necessidades dos indivíduos e da sociedade, sendo a primazia de um relativamente ao outro definida de acordo com os diferentes momentos históricos que a sociedade portuguesa tem atravessado.

No momento actual, a formação profissional inicial dos jovens que procuram a qualificação necessária para a sua entrada no mundo do trabalho é feita normalmente sob a alçada de instituições que estão dependentes do Ministério da Educação ou do Ministério do Trabalho e da Solidariedade³.

³ Existe ainda formação profissional dependente de outros Ministérios, nomeadamente da Economia (Escolas Tecnológicas e Escolas de Turismo), Agricultura e Saúde. Dada a sua reduzida expressão e o relativamente reduzido número de quadros formados, será esta formação referenciada de forma muito resumida no fim deste sub-capítulo.

O Ministério da Educação tutela os cursos tecnológicos do ensino formal (os CSPOVA, ainda organizados de acordo com o D.L. 286/89 de 29 de Setembro), bem como os cursos organizados pela rede de Escolas Profissionais, instituições de direito privado com estruturas organizativas muito diversificadas e inicialmente enquadrados pelo D.L. 26/89 de 21 de Janeiro. Actualmente, as Escolas Profissionais regem a sua actividade pelo D.L. 4/98 de 8 de Janeiro.

O Ministério do Trabalho e da Solidariedade (MTS) tutela os denominados cursos da Aprendizagem, enquadrados inicialmente pelo Decreto Lei 102/84 de 29 de Março, e hoje pelo Decreto Lei n.º 205/96 de 25 de Outubro. Estes cursos proporcionam formação profissional de qualificação inicial. Simultaneamente, atribuem uma equivalência académica ao 9º ou ao 12º ano de escolaridade, conforme a situação inicial do aprendiz.

Embora com expressão numérica pouco significativa, existem ainda os “Cursos de Educação e Formação Profissional Inicial” e os “Cursos Técnicos do Ensino Recorrente”, ambos tutelados pelo Ministério da Educação e que adiante analisaremos de forma sucinta.

A oferta pública mais significativa de formação inicial ao nível do ensino secundário assenta numa matriz comum para todas as áreas de actividade e percursos formativos. Esta matriz curricular assenta na existência de três componentes (formação geral ou sócio-cultural, formação específica ou científica e formação tecnológica), que variam o seu peso relativo de acordo com os objectivos específicos do próprio curso, predominantemente virado para o prosseguimento de estudos ou predominantemente orientado para a aquisição de saberes profissionais.

Esta matriz comum encontra-se representada no quadro 3.1, reproduzido a partir da recomendação 1/99 do Conselho Nacional de Educação.

Características / percursos	Escolaridade de acesso	Duração Anos/horas	Peso das componentes de formação em %		
			Geral	Específica	Técnica
Ensino secundário					
- Cursos gerais	9º ano	3 /3.270	34	45	21
- Cursos tecnológicos	9º ano	3/ 3.270	34	30	36
Escolas Profissionais	9º ano	3/ 3.600	25	25	50
Aprendizagem (nível 3 – CE)	9º ano	3 a 4 / 4800	19	19	62 ⁴

Quadro 3.1 – Matriz dos cursos de educação / formação de nível secundário.

Esta matriz comum assume como inspiração o modelo instituído em 1978 pelo Despacho 140-A/78, que organizava o ensino secundário complementar, na sequência da unificação global do ensino, em 1975. Neste Despacho apontava-se pela primeira vez para três componentes de formação: o tronco comum, a componente de formação específica e a componente de formação vocacional.

Pela primeira vez chegavam a este nível de ensino os alunos que estavam no sistema aquando da unificação dos cursos gerais do ensino secundário, o que significava que não traziam qualquer formação vocacional ou profissional estruturada, como anteriormente.

Pese embora a opinião insuspeita e autorizada de Joaquim Azevedo, que marca como fundamentais para o ensino profissional (inicial) em Portugal, o “lançamento do ensino técnico-profissional, em 1983, o lançamento da formação em alternância em 1985 e a criação das escolas profissionais em 1989” ⁵, é um facto que o diploma de 1978 vem marcar a estrutura de todas as variantes de ensino secundário que apareceram desde então até hoje, incluindo as de cariz profissionalizante.

A tentativa de graduar a carga de formação profissional, utilizando três níveis distintos, rapidamente foi abandonada, devido às dificuldades organizativas e logísticas que acarretava às escolas. No entanto, o objectivo de fornecer a

⁴ Inclui a prática no posto de trabalho.

todos os estudantes que terminavam o ensino secundário um contacto significativo com uma área de actividade profissional, era conseguido.

A formação profissional, pela via da componente “forte” e apesar da denominação, era uma formação generalista. A formação que se pretendia era de espectro largo e não tinha como objectivo permitir a inserção imediata em actividades especializadas. O que se garantia era uma formação de base capaz de facilitar a inserção no meio profissional, que com o tempo e o exercício da actividade, ou a frequência de cursos específicos, levaria a uma maior especialização.

É de notar que os ajustamentos subsequentes vieram acentuar a diferença que existia entre estas componentes de forte e fraca carga vocacional mas não alteraram substancialmente a estrutura curricular deste ciclo de estudos, nem os seus objectivos de base.

Na altura da escrita deste texto está em vias de aplicação uma reformulação curricular do ensino secundário. Naturalmente que a experiência recolhida em dez anos de aplicação, com as evidentes dificuldades de afirmação da via tecnológica, obriga a repensar o ordenamento jurídico deste nível de ensino.

O ensino secundário posiciona-se no nosso sistema educativo como charneira entre a escolaridade básica e a universidade. Por um lado, representa a hipótese de muitos jovens melhorarem a sua formação de base, eventualmente com cariz vocacional, embora muitos deles não pensem à partida ultrapassar esse nível. Por outro, permite a aquisição dos conhecimentos adequados para passar ao patamar seguinte – o ensino superior. Os próprios objectivos do sistema são claros. O ensino secundário deve ser capaz de atribuir uma valência dupla aos seus utentes: formação de base sólida e formação adequada a um ingresso na vida activa.

O que se tem constatado é que o sistema formal não tem conseguido gerir esta dualidade de interesses. As universidades reclamam da fraca qualidade das aprendizagens dos alunos que a elas chegam. Os empresários afirmam que o

⁵ In Recomendação 1/99 do Conselho Nacional de Educação.

ensino secundário não prepara adequadamente os jovens para o ingresso no mundo do trabalho.

Estamos, de facto, numa situação em que urge fazer algo de diferente.

Algumas pistas se vislumbram e estão contidas em várias reflexões:

- o sistema secundário de ensino pode ser constituído por diversas vias alternativas, todas elas possibilitando o acesso a níveis superiores de ensino ou de formação profissional;
- o sistema secundário de ensino deve constituir-se, a prazo, como a escolaridade de base dos indivíduos;
- deve haver um tronco comum a todas estas áreas que possibilite a uniformização daquilo que se costuma chamar de saberes básicos (língua materna, língua estrangeira, ciências do pensamento, educação física);
- Os currículos devem apontar genericamente para formações de carácter vocacional de espectro largo e devem permitir a sua conclusão num período máximo de 3 anos;
- Qualquer das vias deve proporcionar um ano adicional aos seus estudantes com duas sub-vias distintas: uma, fortemente profissionalizante, para os alunos que anteriormente privilegiaram o acesso a estudos superiores; outra, fortemente vocacionada para as disciplinas de acesso ao ensino superior, para os alunos que frequentaram vias de forte carga profissionalizante e pretendem entrar no ensino superior ⁶.

Não cabe no âmbito deste trabalho alargar as reflexões anteriores, dado que elas, no seu todo, poderiam constituir por si matéria de uma outra tese.

No entanto, vale a pena discutir um pouco a afirmação de que se deve caminhar para um alargamento da escolaridade obrigatória até ao 12º ano ou,

⁶ Esta lógica é também postulada ao nível da proposta de revisão curricular do ensino secundário (em vias de implementação).

em alternativa, o fomentar de um progressivo aumento da escolarização ao nível do secundário, com o objectivo de proporcionar a todos os jovens uma formação de base sólida, estruturante, e que possa proporcionar, entre outras, as competências transversais adequadas a uma aprendizagem contínua ao longo da vida ⁷.

É um dado consensual que a formação de base do indivíduo é a que permite que este se adapte mais ou menos facilmente a um mundo de mudança. E quanto mais sólida for esta formação, melhor o indivíduo está preparado para o desconhecido.

Nesta base, é relativamente fácil postular que, com uma sólida formação de base, a formação profissional inicial, ainda que de espectro largo, poderia ser feita de forma intensiva, em menos de um ano (cerca de 1200 horas).

Qualquer jovem com o 11º ano ou 12º ano, conseguiria neste período, devidamente enquadrado, adquirir qualificações profissionais de bom nível, capazes de o integrar de imediato no mundo do trabalho.

Um exemplo concreto desta afirmação foi o de um curso organizado pela Unidade de Formação Profissional da Universidade Aberta em 1997, denominado genericamente “Curso de Tecnologias de Televisão” e que, em 1200 horas, proporcionou uma formação de espectro largo razoavelmente eficaz; de tal modo que no fim do estágio, 10 dos 11 formandos tinham obtido uma ocupação profissional concreta. A avaliação da experiência permitiu vislumbrar que o sucesso da iniciativa se fundava em vários ítems, um dos quais era a razoável formação de base dos formandos (11º e 12º anos de escolaridade). Esta experiência, dado o sucesso obtido, foi depois *transplantada* para cursos de técnicos multimedia, desenvolvida no Centro de Artes Gráficas e Multimedia do Instituto do Emprego e Formação Profissional.

Esta descrição pontual tem apenas como objectivo demonstrar que a formação de base, generalizada e de qualidade, é um dos principais factores de sucesso

⁷ Esta hipótese, de alargamento da escolaridade obrigatória até 12 anos, encontra-se já referida, ainda que de forma passageira, no “Documento Orientador das Políticas para o Ensino Secundário”, Ministério da Educação, 1997.

da aplicação de medidas de formação profissional, qualquer que seja a sua configuração.

Ainda dentro do quadro das constatações, podemos verificar que já hoje, na matriz de vias do ensino secundário, o tronco comum existe de algum modo, materializado por disciplinas afins, como se mostra no quadro 3.2. De facto, pelo menos o nome das disciplinas indicia que os conteúdos podem ser muito semelhantes entre si.

É curioso notar que essa matriz comum acaba por ser inspirada no modelo inicial dos cursos complementares, definido pelo Despacho 140-A/78, já anteriormente citado.

Parece assim fácil criar uma área disciplinar comum às diferentes vias do ensino secundário, sem que isso provoque grandes alterações curriculares.

	Despacho140-A/78	Tecnológicos	Profissionais	Aprendizagem
Disciplinas do tronco comum	Português Filosofia Língua estrangeira Educação Física	Português Introdução à Filosofia Língua Estrangeira Educação Física Moral e Religião ou Desenvolvimento Pessoal e Social (DPS)	Português Área de Integração (Ciências Sociais e Humanas) Língua Estrangeira	Língua e Cultura Portuguesa Mundo Actual Língua Estrangeira

Quadro 3.2 - Disciplinas que fazem parte do tronco de formação geral das diferentes vias do ensino secundário de cariz profissionalizante.

1.1 – Os cursos tecnológicos

Considerações gerais

Na sequência da aprovação da Lei de Bases de Sistema Educativo, em 1986, foi promovida a redefinição curricular de todo o sistema de ensino não superior, com a publicação, em 29 de Agosto de 1989, do Decreto Lei n.º 286/89, que estabelece os princípios gerais de ordenamento curricular dos ensinos básico e secundário.

Particularmente no que ao ensino secundário diz respeito, este diploma institucionaliza dois tipos de cursos: os “Cursos predominantemente orientados para o prosseguimento de estudos” e os “Cursos predominantemente orientados para o ingresso na vida activa”, estes últimos designados por cursos tecnológicos. Com esta dupla via, procura dar-se resposta às claras indicações da Lei de Bases quanto ao duplo objectivo deste nível de ensino (prosseguimento de estudos ou inserção na vida activa).

Caracterização do ensino tecnológico

Tendo a necessidade de responder a dois objectivos distintos, foi concebida uma estrutura híbrida para estes cursos. Por um lado, mantém-se as disciplinas nucleares para o acesso ao ensino superior. Por outro, estrutura-se uma formação técnica com uma carga horária de 10 horas (no 10º e 11º anos) e de 15 horas no 12º ano.

A estrutura curricular parece harmoniosa; só que, ao assumir-se a total dicotomia de objectivos e não havendo privilégios de acesso ao ensino superior para estes alunos, os seus colegas que vão frequentar os cursos gerais têm vantagem quando pretendem prosseguir os estudos. Esta vantagem

materializa-se em duas ordens de razões: maior preparação geral fornecida por disciplinas complementares e maior tempo disponível de estudo, particularmente no 12º ano, onde a sua carga curricular é de 26 horas por semana, contra as 30 do ensino tecnológico.

Estrutura dos cursos

Integrantes da “matriz comum aos percursos de formação sistemática pós obrigatória em Portugal”, referida na recomendação 1/99 do Conselho Nacional de Educação, os cursos tecnológicos estão estruturados em três áreas formativas:

- a formação geral;
- a formação específica;
- a formação técnica.

Componentes da formação	Carga horária semanal ⁸		
	10º	11º	12º
Geral	12/13	12/13	6/7
Específica	8	8	9
Técnica	10	10	15
<i>Total</i>	<i>30/31</i>	<i>30/31</i>	<i>30/31</i>

Quadro 3.3 – Carga horária semanal dos cursos tecnológicos.

⁸ A variação da carga horária tem a ver com a disciplina de Educação Física, que tem 2 ou 3 horas conforme as condições específicas existentes no estabelecimento de ensino.

Este quadro de carga horária semanal corresponde a cerca de 1000 horas anuais de formação, considerando a utilização de 34 semanas.

As disciplinas que constituem o tronco comum já foram indicadas anteriormente. As disciplinas específicas são fixadas de acordo com o agrupamento e com o curso, enquanto as disciplinas técnicas são fixadas de acordo com a área profissional.

Dos cursos com características marcadamente profissionalizantes, estes são os que oferecem menor carga horária total na componente de formação técnica. Em média, a componente de formação vocacional é de cerca de 37% da carga horária total, enquanto os seus “concorrentes” apresentam médias de 50% (escolas profissionais) e 62% (Aprendizagem).

Como já se referiu, os cursos gerais do ensino secundário têm a mesma estrutura, variando apenas o peso dado às diferentes componentes da formação.

Evolução do número de alunos no sistema

A evolução do número de alunos que frequentam o sistema é a que se mostra no quadro seguinte:

	1993/1994	(...)	1996/1997	1997/1998	1998/1999	1999/2000
nº total de alunos	30.761 ⁹	(...)	79.229	78.864	70.566	65.990

Quadro 3.4 – Evolução de alunos matriculados nos cursos tecnológicos. [Fonte: DAPP/ME].

O quadro 3.4 mostra que depois de uma acentuada subida de frequência nos primeiros anos de implantação destes cursos (talvez devido à forte aposta

⁹ O ano lectivo de 1993/94 foi o terceiro ano de existência dos cursos tecnológicos, logo o primeiro com os três anos em funcionamento.

política neste tipo de formação), estes têm vindo a perder alunos de uma forma constante.

Podem adiantar-se algumas explicações e cremos que a aparente falência do sistema tem a ver com alguns factores que são passíveis de identificação e de resolução.

Existindo em escolas secundárias, em simultâneo com os cursos predominantemente orientados para o prosseguimento de estudos, os cursos tecnológicos são de um modo geral frequentados pelos alunos de menor índice de sucesso escolar. Como o modelo de Escola é o mesmo para ambos os cursos, não basta alterar programas e disciplinas na estrutura curricular para transformar alunos de insucesso em alunos de sucesso.

Por outro lado, o sistema não tem feito um grande esforço para a credibilização desta opção profissionalizante do ensino formal. As escolas secundárias são por vezes demasiado “licealizadas”¹⁰ e o número das opções oferecidas para a componente de formação técnica são normalmente em número reduzido, dadas as características físicas dos próprios edifícios.

É ainda da iniciativa das escolas a proposta de novos cursos e disciplinas que tenham a ver com as características locais e com as reais possibilidades dos estabelecimentos. De facto, esta liberdade, boa em princípio, traz em si um efeito perverso. Pelo menos nas antigas escolas técnicas, a tendência não era a de adequar as propostas formativas às necessidades locais e evolutivas da sociedade, mas muitas vezes de encontrar respostas para ocupação do seu corpo docente excedentário. No entanto, esta perversidade permitia algum aproveitamento de parques de equipamento existentes.

Poderemos ainda reforçar esta tese da diminuição de frequência pela já referida pouca dignificação de profissões não derivadas de formações tipicamente universitárias. Esta situação é de tal maneira evidente que se manifesta na distorção existente de frequência entre os sistemas universitário e

¹⁰ Entende-se este termo como significando o predomínio do tratamento de matérias teóricas em detrimento da parte experimental de cariz oficial e laboratorial, característica geralmente associada aos antigos liceus.

politécnico. O ensino politécnico ainda sofre do estigma de *escolas de segunda categoria* que durante décadas caracterizou, por exemplo, os antigos Institutos Industriais e Comerciais¹¹ que, como se sabe, davam resposta às necessidades de progressão académica dos alunos que antes de 1975 frequentavam as vias técnicas de ensino.

Áreas de formação disponíveis

Existem 4 áreas de formação, coincidindo com o número de agrupamentos em que se convencionou organizar o sistema secundário de ensino. Cada agrupamento tem um curso geral (predominantemente orientado para o prosseguimento de estudos) e vários cursos tecnológicos (predominantemente orientados para a vida activa), conforme se pode observar do quadro 3.5.

Existem ainda os Cursos Secundários do Ensino Artístico Especializado, embora leccionados apenas em três escolas do país: Secundária de António Arroio (Lisboa), Secundária de Soares dos Reis (Porto) e Instituto das Artes e da Imagem (Porto).

¹¹ Estatuto semelhante tiveram as antigas escolas de Regentes Agrícolas, o INEF (Instituto Nacional de Educação Física), as Escolas do Magistério Primário e o IMPE (Instituto Militar dos Pupilos do Exército).

	Cursos gerais	Cursos tecnológicos
Agrupamento 1 Científico-natural	<input checked="" type="checkbox"/>	Informática Construção civil Electrotecnia/electrónica Mecânica Química
Agrupamento 2 Artes	<input checked="" type="checkbox"/>	Design Artes e ofícios
Agrupamento 3 Económico-social	<input checked="" type="checkbox"/>	Serviços comerciais Administração
Agrupamento 4 Humanidades	<input checked="" type="checkbox"/>	Comunicação Animação social

Quadro 3.5 – Cursos tecnológicos disponíveis no ensino secundário regular.

Instituições envolvidas / rede escolar

A disseminação das escolas secundárias ao longo de todo o país permite proporcionar uma cobertura extensa e uma oferta razoável. No entanto, cada escola não pode oferecer o leque total da oferta formativa, dadas as características específicas em que se encontra – meio envolvente, recursos humanos e equipamentos.

Só a conjugação destes factores deveria determinar os cursos tecnológicos que deveriam ser oferecidos, não só para responder a necessidades localizadas, mas para dar resposta qualitativa em termos de necessidades futuras de desenvolvimento local.

Nível de empregabilidade

Seja pela pouca eficácia das estruturas de acompanhamento pós escolar dos jovens que saem do ensino secundário, seja pela reduzida ligação que aparentemente existe entre estas escolas e os meios empresariais envolventes, não existem dados que permitam quantificar o nível de empregabilidade dos diplomados por estes cursos.

Perspectivas de desenvolvimento

Várias são as razões para o aparente fraco sucesso desta via do ensino secundário. Nascida como uma aposta política importante, a via tecnológica terá sido pouco acompanhada e dinamizada, dando azo a uma diminuição gradual da sua frequência e a da sua própria credibilidade.

Não tendo encontrado estudos que permitam perceber as razões deste insucesso, a sensibilidade que se tem sobre este assunto, bem como a análise dos cursos disponibilizados pelas escolas, permite-nos apurar o seguinte:

- as escolas disponibilizaram cursos tendo basicamente em conta as instalações disponíveis e o corpo docente existente (casos por exemplo das antigas escolas técnicas);
- as escolas e as estruturas de gestão do sistema não procuraram formar os professores que iriam leccionar estes cursos. Os alunos que optaram por esta via tinham expectativas mais viradas para o ingresso na vida activa do que para prosseguimento imediato de estudos. Grande parte destes alunos terão já experiências de retenção de pelo menos um ano. Deste modo, os alunos vão encontrar uma vez mais o modelo de escola que eles não procuram:

A nossa escola secundária está orientada para ensinar. A sua principal missão (deduzida) é ensinar, ou seja, os professores

falam, falam, falam, dão a matéria “porque agora é preciso dar a matéria toda, a horas”, dão cada vez mais testes, não há tempo para mais nada, no fim dão notas e pronto, é assim, uns passam outros reprovam. Está feita a formação. Que formação? ¹²

- não existe dignificação e reconhecimento social das profissões a que conduz a formação profissional do ensino secundário, de tal modo que possa aliciar os jovens a prosseguir vias profissionalizantes. Existe ainda a noção de que a uma maior habilitação académica corresponde uma maior facilidade de encontrar emprego. Esta ideia é por vezes desmentida pelas estatísticas de desemprego dado que também ao nível dos licenciados este atinge um nível percentual algo significativo¹³. No entanto, tem de se reconhecer que, de um modo geral, um indivíduo com o grau de licenciatura apresenta maior capacidades de auto-formação e de adaptação a novas situações profissionais que indivíduos com menor nível formativo.

No entanto parecem existir soluções que não passam necessariamente apenas por alterações curriculares. Há que apostar na dinamização do ensino tecnológico e profissional, o que passa por um conjunto de acções concertadas, das quais destacamos:

- forte ligação das escolas secundárias aos tecidos económicos e sociais do meio envolvente, de forma a que a proposta de cursos tecnológicos tenha o envolvimento dos parceiros locais, e haja garantia que os alunos tenham locais onde possam realizar estágios de integração na vida activa. O actual modelo de gestão escolar facilita este entrosamento, através do correcto funcionamento das respectivas Assembleias de Escola;

¹² Azevedo, Joaquim (1999, p.12).

¹³ Em 1999, num universo de 215 mil desempregados, 7,5% eram licenciados e 15% eram titulares de diploma do ensino secundário (IEFP – <http://www.iefp.pt> em Dezembro de 2001).

- articulação com outros estabelecimentos de ensino, nomeadamente escolas profissionais ou centros de formação com Aprendizagem, para não criar redundância de oferta formativa;
- formação sistemática dos professores tendo em conta o tipo de formação que há que privilegiar. As escolas têm de deixar de apenas ensinar para também passar “a fazer com que os alunos aprendam”. E se esta constatação é verdadeira para todo o ensino, torna-se mais importante para os alunos que escolhem estas vias, já que as suas expectativas face ao ensino são diferentes das dos seus colegas que pretendem prosseguir estudos superiores.

A proposta de revisão curricular do ensino secundário, apresentada em documento de trabalho em Novembro de 1999, pelo Departamento do Ensino Secundário, aponta algumas pistas, mas não traz novidades que permitam desde já avaliar a sua bondade e a operacionalidade no terreno.

De facto, o documento afirma que:

Estas medidas [de alcance curricular...] traduzem-se em alterações dos planos de estudo e dos programas, de organização e funcionamento das escolas, das práticas dos professores e da avaliação dos alunos.

(...)

No ajustamento curricular que se propõe, estruturam-se (...) os cursos tecnológicos como cursos claramente orientados para a integração no mundo do trabalho.

(...)

A fim de garantir a oportunidade da adequação da formação será estabelecida uma rede (...) tendo em conta tanto a experiência das escolas, como as necessidades regionais.

De facto, estas intenções são importantes de reter, já que, de algum modo, reconhecem a necessidade de alteração de atitudes do sistema para com os

cursos e com a necessidade clara de não misturar objectivos finais no mesmo percurso formativo.

A aposta dos cursos tecnológicos em serem *claramente* orientados para a vida activa retiram-lhe o peso de ter também de cumprir outros objectivos, muito particularmente o de permitir o acesso imediato ao ensino superior, em pé de igualdade com as outras vias do ensino secundário. De qualquer modo, há que garantir alguma permeabilidade horizontal das vias, por forma a permitir correcções de percurso aos alunos, com as menores perdas possíveis de tempo e esforço.

Finalmente, constata-se que existe a consciência de que só com a colaboração dos parceiros locais, inseridos na bacia educativa regional, se podem coordenar ofertas formativas que sirvam as necessidades presentes e as que se perspectivam para o futuro.

1.2 – As Escolas Profissionais

Considerações gerais

As Escolas Profissionais foram criadas em 1989 pelo Decreto Lei 26/89 de 21 de Janeiro.

Estas escolas, tuteladas pelo Ministério da Educação, deviam ser de iniciativa regional e patrocinadas por entidades locais. Com currículos profissionais adaptados à região, deviam ter um perfil de formação geral que permitisse ao formando a obtenção de equivalência ao 12º ano de escolaridade.

As qualificações profissionais deveriam “ter em conta as normas adoptadas pelas Comunidades Europeias quanto à definição e estrutura dos vários níveis de qualificação profissional ...” . As escolas podiam ser criadas mediante o estabelecimento com o Estado de um contrato-programa e protocolos entre as diferentes entidades promotoras, preferencialmente associadas.

Visava-se com este enquadramento a co-responsabilização dos parceiros locais na resolução de dois problemas: o da resposta às necessidades locais de emprego especializado, que só a formação inicial poderia permitir; e a ocupação dos jovens que, saídos do 9º ano, ou tendo abandonado o ensino secundário, não encontravam no mercado de emprego a resposta para a sua desocupação.

Este subsistema aparece assim como mais uma via possível para os jovens frequentarem o ensino secundário mas com uma vantagem evidente – para além de permitir a formação profissional, a organização destas escolas, em termos de conteúdos programáticos e de filosofia de funcionamento, devia romper com o tradicionalismo das escolas secundárias do ensino regular. Em princípio, este tipo de escolas devia dar uma resposta diferente aos problemas do insucesso escolar e às necessidades de formação profissional dos jovens e das comunidades onde se inserem.

Na verdade, se algumas escolas conseguiram ser inovadoras nas suas práticas, outras houve que pouco mais fizeram do que seguir os modelos do ensino secundário, dado que grande parte dos professores que recrutavam trabalhavam também no ensino regular ¹⁴.

De facto, o modelo proposto era apetecível em termos sociais e “dois anos passados sobre o decreto lei de fundação, o País tinha uma centena destes estabelecimentos, frequentados por 6500 alunos. Haviam participado na criação desses estabelecimentos, como promotoras, 181 entidades, dividindo-se entre câmaras municipais (32), outras entidades da administração pública (16), entidades privadas (44), associações empresariais (19), associações sindicais (12), outras associações (52) e outras entidades (6)”¹⁵.

Analisando a distribuição institucional dos promotores, verifica-se o interesse colocado na experiência por entidades de natureza privada, que acabaram por constituir o grande contingente de promotores (cerca de 75% do total).

É no entanto de salientar que a nova filosofia de funcionamento das escolas profissionais, a nível pedagógico, não se encontrava explícito no seu decreto de criação. Nele apenas se preconizava a organização dos cursos, “de preferência, em módulos de duração variável, combináveis entre si ...”. O conceito de *projecto educativo*, esse sim mais enquadrador da filosofia educativa da escola, apenas apareceu na legislação que hoje regula o funcionamento das escolas profissionais – o Decreto Lei n.º 4/98 de 9 de Janeiro. Aí, embora de forma tímida, refere-se que “Os projectos educativos das escolas profissionais devem incluir a criação e o funcionamento de mecanismos de inserção na vida activa, ...”.

¹⁴ Montalvão e Silva (1997, p.38).

¹⁵ Recomendação n.º 2/98 do Conselho Nacional de Educação, “Ensino Profissional e Escolas Profissionais”.

Esta alusão, embora circunstancial, ao projecto educativo¹⁶, implica a sua existência, de um modo mais ou menos explícito, como suporte de funcionamento das escolas profissionais.

No entanto, para a concessão de financiamento pelo PRODEP II no seu “Regulamento de Acesso” exige-se que as escolas apresentem o “plano de formação”, considerando ser este o instrumento estratégico que visa conferir estabilidade às escolas profissionais.

Caracterização das escolas profissionais

Institucionalmente, pode dizer-se que as escolas profissionais são hoje uma das vias possíveis de frequência do ensino secundário. O quadro legal actual contém em si várias referências que sustentam esta afirmação.

Assim:

- os cursos profissionais são cursos de nível secundário que atribuem diplomas equivalentes ao diploma do ensino secundário regular (art.º 6, nº1);
- são possíveis, respeitando os requisitos de creditação aplicáveis, transferência entre as várias vias de nível secundário (art.º 9, nº1);
- os estudantes diplomados do ensino profissional podem prosseguir estudos no ensino superior, nos termos legais (art.º 9, nº2).

As referências citadas são suficientes para poder afirmar que as escolas profissionais se assumem cada vez mais como uma via alternativa de frequência do ensino secundário, perfeitamente integradas na arquitectura do sistema educativo.

¹⁶ O conceito de projecto educativo está já relativamente sedimentado nas escolas do ensino regular.

Existem ainda particularidades de relevo no seu enquadramento legal e que merecem ser destacadas:

- Pela primeira vez, define-se um amplo quadro de intervenção destas escolas, ao nível da planificação e desenvolvimento de formação a vários níveis (art.º 10º);
- Às escolas profissionais é cometida a tarefa da criação de um mecanismo de apoio à inserção na vida activa, bem como de organizar um sistema de acompanhamento dos seus alunos após a conclusão do curso (art.º 11º);
- Ainda, como inovação face ao quadro legal anterior, define-se um quadro funcional onde se prevê a existência de órgãos consultivos, nos quais devem ter lugar os encarregados de educação e representantes de instituições locais representativas dos tecidos económicos e sociais.

No entanto, existem algumas fragilidades no sistema que devem ser analisadas e resolvidas, muito especialmente ao nível do financiamento.

Quer o art.º 17 do DL 26/89, quer o art. 20º do DL 70/93 definem com clareza as fontes de financiamento das escolas profissionais, embora seja um facto que grande parte da sua receita tem sido o financiamento de carácter Comunitário veiculado através do PRODEP ¹⁷.

A actual legislação, ao definir que ao Ministério da Educação incumbe financiar apenas os cursos profissionais e não outras actividades, apesar de sobre elas exercer o seu controlo em determinadas circunstâncias, cria algumas situações de constrangimento funcional.

A actual fórmula de financiamento, ao eleger o formando como unidade-base, coloca às escolas alguns embaraços a um funcionamento criativo e motivador:

¹⁷ PRODEP – Programa de Desenvolvimento Educativo para Portugal. Actualmente é a Medida n.º 3 - acção nº3.2 que define o regime de acesso a estes apoios financeiros , regulamentada em anexo ao Despacho conjunto 471/98 do Ministro da Educação e do Ministro do Trabalho e da Solidariedade (D.R.163 –II Série).

Ao optar por um esquema de financiamento redutor, que apenas vê o produto e não o processo, que apenas vê o curso e não o projecto educativo, que não reconhece que o papel destas escolas na educação e formação não pode nem se deve esgotar em contextos formais e presenciais de intervenção junto do seu publico alvo, o Estado acaba por limitar a construção e afirmação do projecto educativo e pedagógico das escolas profissionais, tornando, inevitavelmente, a questão da sobrevivência económica o centro das preocupações de quem as dirige e de quem com elas institucionalmente se relaciona. (...)

Esta afirmação, contida na recomendação 2/98 do CNE, realça a fragilidade do apoio financeiro disponibilizado pelo Estado às escolas profissionais. Neste quadro, o financiamento parece ser conjuntural, redutor e pouco ter a ver com as actividades de dinamização pedagógica global, cimento aglutinador e orientador do verdadeiro conceito de Escola.

Independentemente destas considerações, crê-se que o problema se colocará de uma forma mais premente quando os fundos comunitários se reduzirem de forma acentuada. Nessa altura, muito provavelmente, o financiamento destas escolas terá de ser repensado.

Estrutura dos cursos

Dada a necessidade de atribuir a dupla equivalência no fim do curso, os cursos profissionais têm uma duração típica de três anos lectivos e uma carga horária entre 2900 e 3600 horas.

Uma parte deste carga lectiva deve ser cumprida em “contexto de trabalho directamente ligado a actividades práticas no domínio profissional respectivo e em contacto com o tecido sócio-económico envolvente, período que, sempre que possível, deve revestir a forma de estágio”.

Os planos de estudos incluem obrigatoriamente três componentes:

- a componente de formação sócio-cultural;

- a componente de formação científica;
- a componente de formação técnica, prática, artística e tecnológica, cuja carga horária não deve ultrapassar 50% do total do estabelecido nos planos de estudo.

Como vector comum ao desenvolvimento curricular destes cursos, estabelece-se como princípio, a organização modular de toda a formação.

No final, o curso conclui-se obrigatoriamente com a prestação, por parte do aluno, de uma prova de aptidão profissional.

Os currículos dos cursos profissionais são autorizados por portaria do Ministro da Educação, após parecer do Ministro do Trabalho e da Solidariedade.

A distribuição típica anual da carga horária pode ser exemplificada pelo Curso de Técnico de Construção Civil/Topografia/Medições e Orçamentos/Desenho, conforme consta da Portaria 294/97 de 2 de Maio.

Componentes da formação	Carga horária anual		
	1º	2º	3º
Sociocultural	300	300	300
Científica	340	340	220
Técnica, tecnológica e prática	560	560	680
<i>total</i>	<i>1200</i>	<i>1200</i>	<i>1200</i>

Quadro 3.6 – Carga horária anual do Curso de Técnico de Construção Civil.

Evolução do número de alunos no sistema

A evolução do número de alunos que frequentam o sistema é a que se mostra no quadro seguinte:

	1995/1996	1996/1997	1997/1998	1998/1999	1999/2000
n.º total de alunos	26.092	26.024	28.632	26.775	27.740

Quadro 3.7 – Evolução do n.º de alunos nas escolas profissionais. [Fonte: DAPP/ME].

Verifica-se uma estabilização do número de alunos no sistema, dado que a oferta formativa não tem crescido, não só por limitações impostas à abertura de novas Escolas Profissionais, mas também porque existe um limite material de alunos por turma, definido pela lei. No entanto, as Escolas podem, com autorização da tutela, propor a criação de novas turmas ou o encerramento de outras, tendo em conta os contextos locais, o que conduzirá inevitavelmente à variação da frequência global do sistema.

Áreas de formação disponíveis

No ano lectivo de 1998/1999 existia uma oferta formativa de cerca de 180 cursos profissionais, distribuídos por 17 áreas de formação.

O quadro 3.8 mostra a quantidade de locais que ofereciam essa formação nas áreas formativas disponíveis (escolas-sede ou delegações) em cada uma das regiões.

É de notar que a mesma escola pode disponibilizar cursos em várias áreas, independentemente de ser na sede ou nas suas delegações. De facto, algumas escolas criaram delegações regionais em vários pontos do país, para suprirem problemas localizados de formação.

Esc. profissionais por região			Lisboa e Vale do Tejo			
	Algarve	Alentejo		Centro	Norte	TOTAL
Áreas formativas						
01 – Administração, Serviços e Comércio	1+2	5 + 5	19 + 5	23 + 8	33 + 10	111
02 – Agro Alimentar	1	5	6 + 1	5 + 1	9 + 2	30
03 – Ambiente e Recursos Naturais	1	3 + 2	8 + 1	9 + 0	7 + 1	32
04 – Artes do Espectáculo	0	1	6 + 1	1	7 + 1	17
05 – Artes Gráficas	0	1	6 + 1	3	4 + 1	16
06 – Construção Civil	0	2 + 5	5 + 1	10 + 3	7 + 3	36
07 – Design e Desenho Técnico	1	1 + 2	5 + 0	3 + 2	11 + 2	27
08 – Electricidade e Electrónica	0	1 + 1	9 + 0	11 + 1	12 + 2	37
09 – Hotelaria e Turismo	5	6 + 6	8 + 4	18 + 3	21 + 5	76
10 – Informação, Comunicação e Documentação	1	2 + 6	7 + 2	12 + 1	13 + 5	49
11 – Informática	2	4 + 3	12 + 3	13 + 1	15 + 10	63
12 – Intervenção Pessoal e Social	1	3 + 4	9 + 1	10 + 1	11 + 1	41
13 – Metalomecânica	0	1	5 + 0	10 + 1	2	19
14 – Património Cultural e Produção Artística	1	1 + 2	4 + 0	6 + 2	6 + 1	23
15 – Química	0	1	3 + 1	0 + 1	0	6
16 – Têxtil, Vestuário e Calçado	0	0	1	3	4	8
17 – Outros	0	1	1	3 + 1	2	8
TOTAIS	14+2	38 + 36	114 + 21	140 + 26	164 + 44	599
	16	74	135	166	208	599

Quadro 3.8 – Distribuição regional da oferta formativa de cursos profissionais (1998/99).

Este tipo de escolas está de um modo geral relacionada com instituições de implantação nacional: caso da Escola Profissional Bento de Jesus Caraça, que

inicialmente tinha como entidade promotora a CGTP; caso também da Escola Profissional Agostinho Roseta, que tinha como entidade promotora a UGT.

Quando no quadro 3.8 aparece o sinal “+” o algarismo da direita representa a oferta formativa em delegações, enquanto o da esquerda representa a oferta formativa feita na sede da escola profissional.

A leitura deste quadro permite também verificar a densidade da oferta de cursos em determinadas áreas de formação, podendo o mesmo estabelecimento (sede ou delegação) oferecer mais do que um curso.

Assim, verifica-se que existem 111 locais onde há oferta formativa na área de “Administração, Serviços e Comércio”, enquanto que existem apenas 6 estabelecimentos que disponibilizam cursos na área de Química, praticamente todos na Região de Lisboa e Vale do Tejo. Confirma-se assim o carácter localizado e regionalista da formação, com uma rede algo difusa. No entanto, onde existe oferta formativa ela está normalmente associada à necessidade de responder a problemas localizados de formação e emprego. Constata-se ainda que as regiões do Alentejo e Algarve têm uma densidade de oferta muito menor, havendo mesmo muitas áreas aonde não existe oferta formativa, o que confirma a pouca diversidade do tipo de emprego disponível nestas zonas. Particularmente marcante é a situação do Algarve que, das 17 áreas possíveis, não tem qualquer oferta formativa em 8 (cerca de 50%) embora, e naturalmente, cerca de 30 % da oferta se situe na área da Hotelaria e Turismo.

Instituições envolvidas

O sistema das escolas profissionais, depois de uma subida inicial acentuada, tem mostrado uma estabilização desde 1995/96, altura do último concurso público para abertura de novas escolas profissionais (D.R. n.º 24 –I Série, de 28 /1/95).

Existem 156 escolas e 59 delegações, da responsabilidade de 333 entidades. A sua distribuição regional é a que se constata do quadro 3.9.

Zonas	Total	sedes	delegações
Algarve	7	5	2
Alentejo	25	13	12
Lisboa e Vale do Tejo	50	40	10
Centro	50	36	14
Norte	83	62	21
TOTAIS	215	156	59

Quadro 3.9 – Distribuição regional das escolas profissionais.

Dos dois quadros anteriores (3.8 e 3.9) pode verificar-se a grande implantação que estes cursos têm ao nível das Regiões Norte e Centro, contrastando com a relativa carência de oferta na Região do Algarve. Também se confirma a pouca apetência dos operadores para formações que exijam fortes investimentos iniciais, nomeadamente a Mecânica / Metalomecânica, a Química e o Têxtil, Vestuário e Calçado. A formação em Informática, embora exija algum investimento inicial significativo, tem uma implantação nacional relativamente uniforme, o que se pode explicar pela apetência dos jovens por esta área, e pelo elevado nível de empregabilidade.

Nível de empregabilidade

A expectativa criada pela frequência de um curso numa escola profissional, traduz-se de uma forma generalizada, pela possibilidade de acesso mais fácil ao mundo do trabalho.

Com efeito, 64% dos jovens que optaram por efectuar a sua formação de nível secundário numa escola profissional acreditaram

que o nível III da qualificação profissional aí obtido lhes facilitaria o acesso ao mercado de trabalho ¹⁸.

De facto, as escolas profissionais coexistem nas mesmas áreas geográficas de implantação de escolas secundárias do ensino regular, pelo que, em princípio, estas não são procuradas como vias de acesso ao ensino superior.

Na verdade, tendo em conta os estudos a que tivemos acesso, os diplomados por estas escolas encontram-se maioritariamente a trabalhar.

Um estudo do DEPGF/ME ¹⁹, realizado em Janeiro de 1995 caracteriza bem a situação. Do universo de diplomados, 52% trabalhavam, 21% tinham continuado os estudos, 19% continuava à procura do 1º emprego e 8% procurava um novo emprego. Temos de concluir que apenas cerca de 20% dos diplomados estavam desempregados.

O mesmo estudo constata que é a própria escola que, conjuntamente com as empresas hospedeiras de estágios, contribui com cerca de 20% da empregabilidade total dos diplomados. Outra fatia significativa do acesso ao emprego são os conhecimentos pessoais dos formandos (30%).

Montalvão e Silva (1997, p.42) também se refere ao nível de empregabilidade dos cursos.

No fim de 1994 o DEPGF inquiriu os diplomados em 1993, conseguindo uma taxa de resposta de 49%, também sem distorções por área de formação. Dos respondentes, e após a conclusão do curso, 24% prosseguiram estudos; 43% arranjam emprego; 19% procuraram emprego e não encontraram; 4% mantiveram a situação de emprego que tinham durante a formação.

Por outro lado, o Departamento do Ensino Secundário (DES) disponibilizou-nos informação não tratada constituída por mapas elaborados por áreas de

¹⁸ Fernandes, Domingos (1997, p.34.).

¹⁹ Referido em Fernandes, Domingos (1997, p.35).

actividade, curso e ano de conclusão, com valores de empregabilidade média. Os dados foram obtidos através das indicações das respectivas escolas e os resultados mostram a evolução da empregabilidade para os diplomados entre 1995 e 1998. Os números obtidos são superiores aos estudos referidos anteriormente e oscilam entre 48% nas Artes Gráficas e 91% na Química para os diplomados em 1998. Para o mesmo ano temos ainda níveis de empregabilidade de 68% na Construção Civil, 66% na Hotelaria e Turismo, 74% no Património Cultural e Produção Artística e 89% no Têxtil, Vestuário e Calçado. A média simples das empregabilidade de todas as áreas e cursos, em 1998, foi cerca de 65%.

Os resultados de ambas as análises comprovam que este subsistema de ensino secundário apresenta níveis de empregabilidade muito bons, justificando cabalmente não só a sua existência, mas também a sua importância para as regiões, em termos de mão de obra qualificada.

Podemos concluir que as boas relações com o tecido empresarial, nomeadamente pelo conhecimento que as empresas têm das actividades da Escola e a qualidade das aprendizagens dos alunos, são os maiores factores de empregabilidade dos diplomados pelas escolas profissionais.

Perspectivas de desenvolvimento

O ensino profissional é uma área de grande importância porque ele pode apoiar, de uma forma decisiva, os jovens, preparando-os para a entrada na vida activa. É um sector do ensino secundário, que é, e continuará a ser, demasiado importante para poder ser mantido numa situação de indefinição e de subalternidade como já aconteceu.

Foi com estes objectivos que o Governo aprovou o Decreto-lei n.º 4/98 para fazer do ensino profissional uma via própria de estudos do ensino secundário, para o consolidar como uma verdadeira alternativa às restantes vias do ensino secundário regular.

Quisemos, com esta legislação, renovar a aposta no ensino profissional, consolidar as escolas profissionais como instituições educativas e aperfeiçoar o modelo de financiamento.

Apesar desta declaração do Ministro da Educação do XIII Governo Constitucional (1995/1999), no preâmbulo do documento “Projectos e Práticas de Formação Profissional em Portugal – Anuário de Escolas Profissionais” (Julho de 1998), as intenções referidas não colhem totalmente junto do Conselho Nacional de Educação, que, quer na sua Recomendação n.º 2/98, quer na Recomendação 1/99 apontam diversas falhas ao novo enquadramento legal. Nomeadamente, é criticada a pouca definição existente ao nível dos critérios de financiamento, bem como as opções tomadas ao nível do crescimento da rede.

Apenas como nota ilustrativa, é interessante transcrever parte do n.º 40 desta última Recomendação,

Não é suficientemente compreensível, a não ser por razões muito conjunturais, o facto de o Ministério da Educação impor um «crescimento zero» às escolas profissionais, entre 1994 e 1999, sendo certo que existe uma procura que excede a oferta²⁰, que a *performance* geral destas escolas é globalmente positiva e que um importante segmento das empresas nacionais continua a reclamar quotidianamente técnicos qualificados de nível intermédio. (...)”

Destas constatações e da análise do próprio sistema em si podem extrair-se algumas ilações que parecem importantes para o futuro:

- A diminuição acentuada de fundos comunitários a médio prazo implicará a necessidade do Estado vir a assegurar o financiamento público destes cursos, para além de outros apoios institucionais que “obrigatoriamente” terá de dar às escolas profissionais;

²⁰ Sublinhado nosso.

- Dado que o ensino de cariz tecnológico, pela sua natureza, é bastante dispendioso, parece natural ter existido uma situação de crescimento zero no sistema. No entanto, é imprescindível que se estabeleçam metas de crescimento que tenham a ver com as necessidades de quadros intermédios, por um lado e, por outro com as capacidades financeiras disponíveis para proporcionar formação de nível III com a qualidade devida. Apesar de, no âmbito deste estudo, não ser possível quantificar custos, parece ser mais barato deixar que este ensino se expanda sob os auspícios da iniciativa privada, ainda que controlada, do que passar a tutelá-lo;
- O Estado deverá praticar o princípio da subsidiariedade em termos de formação profissional, complementando, através dos cursos tecnológicos, a rede de oferta formativa regional, de forma a que as áreas de formação profissional mais adequadas estejam minimamente cobertas. Impõe-se assim o reaproveitamento das antigas escolas técnicas que têm em si um potencial formativo elevado se para tal forem criadas as adequadas condições, ao nível dos currículos e do seu funcionamento;
- Como ensino de forte cariz regional, as escolas profissionais não conseguem acolher algumas áreas formativas devido aos elevados custos iniciais de instalação de equipamentos adequados para a formação. São exemplos típicos destas áreas a Mecânica (que o Sistema de Aprendizagem privilegia, por razões óbvias), e a Química. Os fortes investimentos iniciais são de difícil amortização a curto prazo e a ligação a empresas do sector nem sempre é fácil, dado o cariz muito especializado que algumas delas revestem.

1.3 – Os cursos do Sistema de Aprendizagem

Considerações gerais

Como já se referiu anteriormente, estes cursos têm a sua génese na chamada “Experiência-Piloto de Formação”, desenvolvida entre 1980 e 1984, que deu origem à denominada “Lei da Aprendizagem”, através do Decreto Lei 102/84 de 29 de Março, alterado pelo Decreto Lei 436/88 de 23 de Novembro.

A filosofia de base desta formação assenta na implicação das empresas na formação profissional contextualizada de jovens, particularmente porque, no entendimento do legislador (D.L. 102/84), se reconhecem as empresas como espaço privilegiado de formação.

... O relevo atribuído à empresa encontra a sua principal justificação no potencial formativo constituído pelos profissionais qualificados que aí exercem a sua actividade e na circunstância de a aprendizagem ser feita, em grande medida, directamente no local de trabalho.

Esta opção é claramente uma resposta às necessidades do sistema produtivo para uma determinada escassez de mão de obra especializada, que o sistema educativo tinha deixado de formar no fim da década de 70 ²¹.

No entanto, é também uma necessidade social evidente, dado que inúmeros jovens abandonavam o sistema escolar por manifesta incapacidade de integração (independentemente de quem detenha responsabilidades) e não tinham qualificações profissionais mínimas que lhes permitissem o ingresso “normal” na vida activa.

Esta preocupação de recuperar os “falhados” do sistema formal revela-se logo no primeiro parágrafo do D.L. 102/84:

A existência de milhares de jovens que anualmente deixam o sistema oficial de ensino, com ou sem a escolaridade obrigatória, mas quase

²¹ De facto, só em 1978/79 deixaram de funcionar, como oferta formativa, os cursos complementares diurnos do ensino secundário, sequenciais dos cursos gerais do ensino técnico, extintos em 1975.

sempre sem qualquer preparação profissional, constitui uma causa relevante das elevadas taxas de desemprego juvenil...

ou no preâmbulo do D.L. 383/91 de 9 de Outubro, que define o regime jurídico dos cursos de pré-aprendizagem:

... Porém, importava dar uma oportunidade de preparação para a vida activa aos inúmeros jovens que abandonavam o sistema escolar, sem ter cumprido a escolaridade obrigatória e que não eram abrangidos pela legislação em vigor sobre a matéria.

Realçam-se assim, na arquitectura do Sistema de Aprendizagem, duas preocupações dominantes:

- a de dar resposta às necessidades especializadas de mão de obra para o sector produtivo;
- a de recuperar jovens que revelaram inadaptação no sistema de ensino, proporcionando-lhes uma formação profissional inicial adequada e também uma equivalência académica integradora do jovem na sociedade.

Esta dupla preocupação entronca com a necessidade óbvia de diminuir, de forma sistemática, o fenómeno do desemprego juvenil e de prevenir os males sociais subjacentes, ou potenciados, por esse mesmo desemprego.

Em 1996, os diplomas referidos anteriormente são revogados e substituídos pelo Decreto Lei n.º 205/96 de 25 de Outubro.

Este diploma mantém algumas das traves mestras dos anteriores, nomeadamente o regime da formação em alternância, mas de uma forma muito clara assume o Sistema de Aprendizagem,

já não como um dispositivo de emergência para jovens que não têm alternativas ao mesmo nível, mas como parte integrante de um sistema de formação em que coexistem vias alternativas, com identidade própria, inseridas em diferentes subsistemas de formação.

Os cursos da Aprendizagem sustentam-se em portarias conjuntas dos Ministérios que tutelam a Educação e a Formação Profissional e que definem,

por áreas profissionais, as estruturas curriculares e os conteúdos programáticos a cumprir pelas instituições aderentes.

A formação tem tendência a estruturar-se em forma modular, podendo os cursos dos níveis II e do nível III terem durações máximas de 4500 horas (para os formandos no patamar mínimo da habilitação escolar – 2º ciclo ou 3º ciclo do ensino básico completos, respectivamente). O curso de nível II atribuirá assim a equivalência académica ao 3º ciclo e o curso de nível III atribuirá a equivalência académica ao 12º ano.

Caso os formandos tenham o ciclo escolar completo, podem frequentar cursos de duração compreendida entre 1500 a 1800 horas, certificadores de qualificação profissional de nível II ou III, respectivamente, consoante já tenham o 3º ciclo ou o ensino secundário completo, respectivamente.

Seguindo a codificação comunitária dos níveis de formação²², o Sistema de Aprendizagem possibilita a aquisição de três níveis de formação, de acordo com as competências que os formandos atingem no seu termo:

- o nível I, com formação pré-profissional na área respectiva e equivalência académica ao 2º ciclo do ensino básico;
- o nível II, com formação pré-profissional na área respectiva e equivalência académica ao 3º ciclo do ensino básico;
- o nível III, com formação profissional na área respectiva e equivalência académica ao 12º ano.

Os jovens que saem deste sistema, têm, por via da estratégia da alternância, uma formação profissional contextualizada, mas também suficientemente abrangente de forma a poderem iniciar a sua actividade profissional em empresas que não a hospedeira da formação.

O facto de privilegiar, na componente de formação prática, a formação no posto de trabalho, bem como a prática simulada, contribui para que os jovens adquiram um conjunto de competências profissionais propiciadoras de uma fácil integração na vida activa. De facto, no decurso da formação prática, no interior da empresa, o aprendiz vai fazendo, de uma forma lenta, mas eficaz, a sua integração no mundo real do trabalho.

Por outro lado, o conjunto de competências que se desenvolvem ao nível da formação sócio-cultural e da formação científico-tecnológica (onde normalmente existem disciplinas com os conteúdos correspondentes ao Português, Matemática, Física e Química, etc.) criam condições para que os jovens possam prosseguir os seus estudos em nível de ensino superior subsequente (politécnico ou universitário).

Organização e gestão da Aprendizagem

A organização e controle do Sistema da Aprendizagem é assegurado por uma “Comissão Nacional de Aprendizagem”(CNA), estrutura regionalizada e coordenada a nível central e dependente do Ministério do Trabalho. A parte operacional e logística é assegurada pelo Instituto do Emprego e Formação Profissional (IEFP), através de uma das suas Direcções de Serviços, existindo actualmente definidas e publicadas cerca de três dezenas de Portarias regulamentadoras de cursos neste âmbito ²³.

²² Uma descrição completa dos níveis de formação estabelecidos pelas directivas comunitárias pode ser encontrada no anexo do Despacho Normativo n.º 465/94 do Ministro do Emprego e da Segurança Social (DR n.º 147, I Série B de 28/6/1994).

²³ Grande parte destas Portarias encontra-se em fase de remodelação (Dezembro de 2000), pretendendo-se que os conteúdos sejam organizados de forma modular, possibilitando ao formando uma organização flexível da sua própria formação, de acordo com os seus conhecimentos e competências já adquiridos.

A CNA tem uma composição tripartida, sendo constituída por representantes de vários ministérios, por representantes das confederações patronais e por representantes das confederações sindicais. Podem ainda ser agregados à CNA duas individualidades de reconhecida competência na área da formação profissional de jovens.

Caracterização actual do sistema

Pode dizer-se que, após cerca de 15 anos de funcionamento, se atingiu uma certa estabilidade no sistema, contrariando eventualmente a filosofia subjacente à sua génese.

Embora as vertentes principais da Aprendizagem, como já foi referido, sejam o aproveitamento da empresa como fonte de saberes e competências, em favor da formação, bem como a necessidade social de dar resposta a um certo contingente de alunos que eram excluídos do sistema formal, a verdade é que em termos regionais, estes contextos sofrem variações significativas. Em poucos anos, uma empresa a formar jovens em alternância pode gerar profissionais para, em termos locais, suprir as necessidades de mão de obra por alguns anos. Apostar indefinidamente na realização do mesmo tipo de formação pode ser contraproducente em termos de garantia de empregabilidade.

No entanto, cremos que esta preocupação se deve fundamentalmente colocar em termos locais.

Estrutura dos cursos da Aprendizagem

Existem no Sistema de Aprendizagem quatro tipos diferentes de cursos, de acordo com as habilitações escolares dos destinatários:

- cursos de orientação de nível I;
- cursos de aprendizagem de nível II;
- cursos de aprendizagem de nível III;
- cursos de formação pós-secundária.

Desde o seu início até hoje, os cursos têm apresentado uma estrutura comum, com um currículo muito estruturado e com uma duração fixa. Esta organização dava-lhe muita semelhança com os cursos formais do ensino secundário (no caso do nível III).

Actualmente existem orientações que apontam para uma modularização dos conteúdos curriculares, no sentido de uma maior individualização dos percursos formativos, de forma a responder aos diferentes níveis e percursos feitos anteriormente por cada aprendiz.

Naturalmente que se terá de privilegiar a formação individualizada, alterando profundamente algumas estratégias formativas e organizativas.

De acordo com o D.L. 205/96 de 25 de Outubro, a formação na Aprendizagem, organiza-se em torno de três componentes:

- a *formação sócio-cultural* visa as competências, atitudes e conhecimentos orientados para o desenvolvimento pessoal, profissional e social dos indivíduos e para a sua inserção na vida activa;
- a *formação científico-tecnológica* visa os conhecimentos necessários à compreensão das tecnologias e actividades práticas, bem como à resolução dos problemas que integram o exercício profissional;
- a *formação prática* visa as actividades de formação realizadas sob a forma de ensaio ou experiência de processos, técnicas, equipamentos

e materiais, sob orientação do formador ou tutor, quer se integrem em processos de produção de bens ou de prestação de serviços, em situação de trabalho, quer simulem esses processos.

Ainda de acordo com a mesma legislação e para salvaguardar o necessário equilíbrio entre as diferentes componentes, estipula-se que a componente de formação prática não pode ultrapassar os 50% do valor total da formação; e que a situação de formação no posto de trabalho não deve ser inferior a 30% da formação prática.

Salvaguarda-se, assim, quer a posição da empresa como entidade formadora e usufruidora da mão de obra disponível, ainda que enquadrada na formação e portanto com níveis de produtividade real relativamente baixos, quer a posição do formando que, para além da aquisição das competências profissionais, eventual garante de um futuro posto de trabalho, vai adquirindo competências e conhecimentos que lhe possibilitarão a aquisição de equivalências académicas reconhecidas.

A carga horária das diferentes componentes é variável com as áreas de actividade. No entanto, a carga da formação sócio-cultural é constante, sendo as outras duas componentes ajustáveis entre si. Como exemplo, mostra-se o quadro da carga horária do “Curso de Técnico de Electricidade de Edificações”, extraído da Portaria n.º 652/93 de 7 de Julho (Quadro 3.11).

É curioso verificar que o valor total do horário de formação, dividido por 35 horas semanais, dá 48 semanas de ocupação anual. Isto significa apenas uma ocupação total do tempo do formando, equiparando-o a um trabalhador normal. Restam anualmente 4 semanas (para férias) sendo todo o trabalho relacionado com algum estudo autónomo feito para além das 7 horas de ocupação diária. É concerteza uma tarefa dura para o jovem formando-aprendiz.

Componentes da formação	Carga horária anual		
	1º	2º	3º
Sociocultural	300	300	300
Científico-tecnológica	990	630	405
Prática prática simulada	390 (160	750 (280	975 (330
em posto de trabalho	+ 230)	+ 470)	+ 645)
<i>Total</i>	<i>1680</i>	<i>1680</i>	<i>1680</i>

Quadro 3.11 – Carga horária do Curso de Técnico de Electricidade de Edificações.

Evolução do número de alunos/ano envolvidos no sistema

O número total de aprendizes que tem evoluído no sistema nos últimos 5 anos é representado no quadro e gráfico seguintes:

Anos	1994	%	1995	%	1996	%	1997	%	1998	%	1999	%	2000	%
níveis														
nível I	561	3,0	144	1,1	94	0,7	101	0,8	76	0,5	596	2,8	163	0,6
nível II	11.237	59,7	7.070	56,2	6.775	51,6	5.865	45,0	6.890	41,7	9.003	36,3	8.381	32,1
nível III	7.028	37,3	5.360	42,6	6.255	47,7	7.067	54,2	9.546	57,8	15.236	61,3	17.534	67,2
total	18.826		12.574		13.124		13.033		16.512		24.835		26.078	
variação anual			-33%		4%		-1%		27%		50%		5%	

Quadro 3.12 – Evolução de formandos no Sistema de Aprendizagem, por níveis de qualificação. [Fonte: Aprendizagem – Relatório de Execução Física e Financeira (1999)].

A primeira conclusão que se pode tirar é a de que o sistema está relativamente estabilizado em número de alunos, embora os últimos dois anos (1999 e 2000) apresentem uma subida muito significativa relativamente ao triénio 95/96/97. No entanto, os dados destes dois últimos anos apontam para uma expectativa de estabilização, indo de encontro às opções governamentais que se propunham aumentar, em 1999, a frequência da Aprendizagem em 20%, de acordo com o Plano Nacional de Emprego para 1999 e atingir a meta de 25 mil formandos em 2002.

Uma outra análise interessante, que é um eventual bom indicador para os sistemas formais, é que a frequência do nível II está a baixar em favor da frequência de nível III, durante o período em análise.

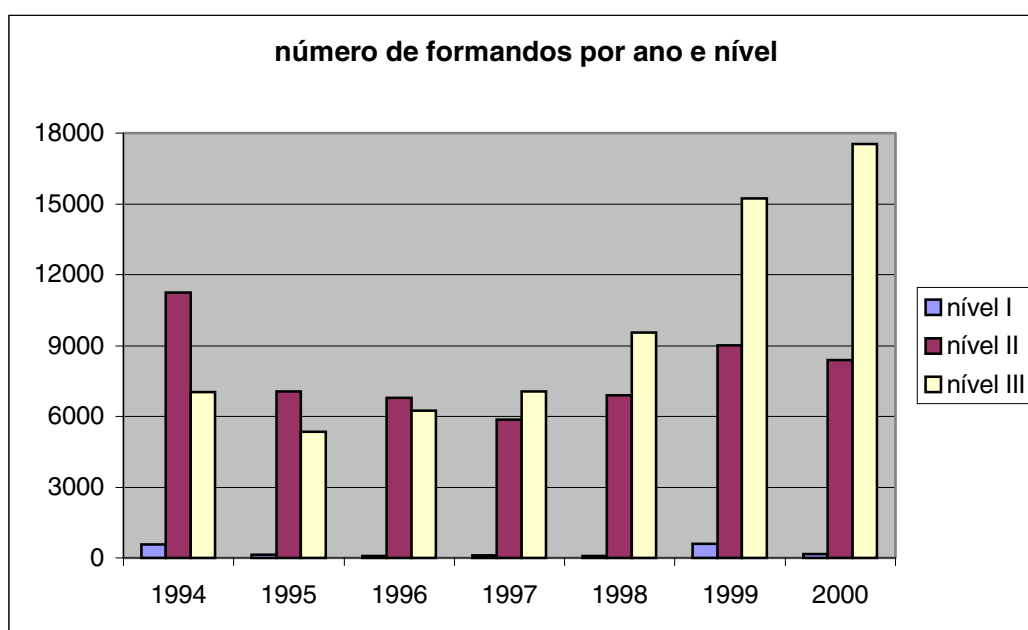


Fig. 3.1 – Evolução gráfica da frequência de formandos nos diferentes níveis de formação.

O nível I, como seria de esperar, tem tendência a desaparecer com o aumento da efectivação da escolaridade obrigatória em praticamente todo o país. O nível II deverá manter valores significativos, embora a tendência seja a da diminuição de candidatos à frequência deste nível em favor da formação de nível III (secundária).

Áreas de formação disponíveis

Actualmente existem 27 áreas de formação, agrupadas em quatro sectores:

- desenvolvimento rural e das pescas;
- organização e desenvolvimento industrial;
- administração, comércio e serviços;
- qualidade e desenvolvimento sócio-cultural.

A oferta formativa disponível distribui-se por cursos vários, conducentes à obtenção do nível II e nível III. Parte dessa oferta é mostrada no Quadro 3.13.

<i>Áreas de actividade</i>	<i>N.º de aprendizes</i>	<i>N.º de Cursos</i>
Administração e Gestão	3.386	221
Agricultura e Pescas	1.081	96
Banca e Seguros	1.094	57
Comércio	1.194	90
Construção Civil e Obras Públicas	563	48
Electricidade, Electrónica e Telecomunicações	2.868	203
Energia, Frio e Climatização	539	41
Hotelaria, Restauração e Turismo	1.889	145
Indústrias Gráficas e Papel	608	43
Informática	2.155	132
Madeira, Cortiça e Mobiliário	638	53
Mecânica e Manutenção	1.609	125
Metalúrgica e Metalomecânica	3.388	241
Serviços Pessoais e à Comunidade	1.869	126

Quadro 3.13 – Áreas de actividade no Sistema de Aprendizagem com mais de 500 aprendizes (1999)

Da análise do quadro, constata-se a enorme carga de formação relacionada com a área de “Mecânica e Metalomecânica” (cerca de 13,7% do total de formandos), enquanto outras áreas aparentemente vitais para o desenvolvimento económico do país têm frequências bem mais reduzidas ²⁴.

Em 1999 e em termos de adesão de formandos, verifica-se que 10 áreas de actividade tinham mais de 1000 aprendizes e que com 500 a 1000 aprendizes existiam apenas 4 áreas. As restantes áreas tinham menos de 500 aprendizes.

Instituições promotoras da formação – unidades coordenadoras da Aprendizagem

Apesar de, no seu início, se presumir que a formação inserida na Aprendizagem iria ser feita principalmente em empresas, a verdade é que tem havido uma participação importante de instituições públicas ou instituições privadas com participação pública. Têm sido promotores da formação no Sistema da Aprendizagem, para além das empresas e instituições privadas (EE), os Centros de Formação Profissional de Gestão Directa do IEFP (CGD), os Centros de Formação Profissional de Gestão Participada (CGP) e os Centros de Emprego do IEFP (CE).

Curiosamente, em 1999 e 2000 o esforço de formação nas empresas privadas sofreu um incremento positivo, colocando o seu nível em cerca de 50% do total.

O esforço de formação realizado por instituição, nos últimos três anos, é mostrado no Quadro 3.14.

²⁴ É o caso da área de área de “Construção Civil e Obras Públicas”, com 563 formandos e 48 cursos, isto é, cerca de 2,2% do total de formandos no sistema.

Instituições formadoras	N.º formandos 1998	% total	N.º formandos 1999	% total	N.º formandos 2000	% total
Empresas	6.832	41,4	11.926	48	12.903	49,5
CGD	4.153	25,2	6.173	24,9	6.061	23,2
CGP	2.533	15,3	3.355	13,5	4.121	15,8
CE	2.994	18,1	3.381	13,6	2.993	11,5
total	16.512		24.835		26.078	

Quadro 3.14 – Evolução do esforço de formação por tipo de entidade. [fonte: IEFP].

Confirma-se o grande esforço público no desenvolvimento e suporte deste tipo de formação. Poder-se-á dizer que existia algum alheamento das empresas para este tipo de formação, o que parece um pouco contraditório, já que o Sistema, na sua génese, procurava resolver os problemas de mão de obra qualificada e adequada a postos de trabalho contextualizados. Na verdade, o número de empresas que se tem envolvido no desenvolvimento da formação no interior do sistema é significativo, embora tenha tido uma adesão algo irregular ao longo dos anos. No entanto é de realçar o aumento muito acentuado da sua participação nos três últimos anos, conforme se pode verificar no Quadro 3.15.

Número de formandos	1994	1995	1996	1997	1998	1999	2000
Total	18.826	12.574	13.124	13.033	16.512	24.835	26.078
Nas empresas	5.204	3.896	4.672	2.502	6.832	11.926	12.903
%	27,6	31	35,6	19,2	41,4	48	49,5

Quadro 3.15 - Evolução do número de formandos nas empresas. [fonte: IEFP].

Nível de empregabilidade

O “Relatório de Execução Física e Financeira da Aprendizagem - 1999” indica uma taxa global de aprovações no Sistema de cerca de 93%, dado que, do universo de 24.835 formandos inscritos, 1.529 desistiram e 279 reprovaram.

O documento referido indica ainda que a percentagem de desempregados ou de situações não conhecidas, relativamente ao contingente de certificados, ronda os 25%. Os restantes empregam-se na empresa onde fizeram a formação (28,4%), noutra empresa (36,7%), sendo os restantes, não desempregados, ocupados com prosseguimento de estudos ou ingresso na vida militar.

Podemos dizer, estendendo esta presumível amostra ao universo do contingente total, que cerca de 65% dos formandos certificados encontram emprego, e de certeza, cerca de 30% na área de formação do curso.

Os dados recolhidos de relatório similar de 1998 apontam para valores semelhantes no que respeita aos níveis de empregabilidade (62%) e da taxa de absorção das empresas dos seus próprios formandos (32%).

Perspectivas de desenvolvimento

De acordo com o Plano Nacional de Emprego para 1999, e com o Programa do XIV Governo Constitucional, são metas, respectivamente :

Duplicar o número de jovens no Sistema de Aprendizagem ao fim de cinco anos, com acréscimo de 20% de jovens em formação no ano de 1999 (PNE 1999).

e

Desenvolvimento do sistema da Aprendizagem, em colaboração com as empresas, por forma a atingir, até 2002, 25.000 jovens por ano nesta modalidade de formação (Programa do XIV Governo).

Os valores que estão disponíveis, mostram que o esforço realizado pelas estruturas responsáveis pela Aprendizagem conseguiram cumprir os objectivos definidos. Além do esforço interno realizado pelo IEFP e suas estruturas formativas, o Sistema conseguiu trazer para a formação um número muito significativo de empresas.

Apesar deste sucesso no cumprimento de metas estabelecidas, há que levantar algumas questões que nos parecem pertinentes.

De facto, convém analisar com algum cuidado as motivações que levam os jovens a ingressar na Aprendizagem. Não são concertiza apenas motivações de antagonismo ao sistema formal, mas antes a tentativa de assegurar um posto de trabalho de forma mais fácil. A crescente terciarização do tecido produtivo, a ainda pouca dignificação social das profissões-alvo do Sistema de Aprendizagem, bem como a crescente tendência para as famílias colocarem os seus jovens no ensino superior, levam a que sejam outras as vias que estes procuram ao longo da sua vida académica.

Na verdade, embora a formação privilegie a alternância como factor formativo, o jovem aprendiz vê reproduzidos nas outras disciplinas da formação geral a matriz escolar que abandonou. Esta tendência deriva do facto de muitas das vezes ele ir encontrar, não só as mesmas metodologias, mas também os mesmos professores que tinha encontrado no sistema formal.

Na realidade, este “mal” não é exclusivo do Sistema de Aprendizagem, mas de todos os outros sistemas alternativos ao sistema formal, (cursos tecnológicos e escolas profissionais) que por vezes não conseguem deixar de reproduzir os mesmos modelos para públicos que claramente o rejeitam. Caso contrário não tinham sido alvo de insucesso.

O Sistema da Aprendizagem, bem como as formações não directamente vocacionadas para o prosseguimento de estudos, sofrem de um estigma social que há que resolver através de medidas adequadas.

Por um lado, há que criar condições de dignificação social e económica das profissões relacionadas com essas áreas formativas; por outro lado há que tornar estas formações altamente atractivas, pelos seus programas e

conteúdos curriculares, bem como pelas estratégias e metodologias que privilegiam, quer ainda pela garantia de um elevado grau de empregabilidade. Estas acções, eventualmente concertadas com uma maior exigência qualitativa no acesso ao ensino superior, poderão contribuir para o aumento da procura da formação de carácter profissionalizante.

Para reflexão, fica um dado significativo que tem a ver com a área geográfica de oferta formativa. Mais de 50% da oferta situa-se na região Norte (51%), contra os 26% da Região de Lisboa e Vale do Tejo e os 3,8% do Algarve.

As empresas, parceiros importantes neste sistema, também deverão ser alvo de um cuidado especial. Sendo o tecido empresarial português composto por cerca de 90% de pequenas e médias empresas, de um modo geral sem grande capacidade de se envolverem em situações de formação prolongada, há que repensar o tipo de intervenção e apoio. Informação constante sobre os benefícios e apoios disponíveis, divulgação de práticas de sucesso, sugestões de associação e benefícios fiscais poderão ser incentivos aliciantes.

1.4 – Outros cursos de formação profissional inicial

Ainda no âmbito da formação profissional inicial inserida no sistema de educação/formação existe um conjunto diversificado de outras ofertas formativas com algum significado.

Este significado resulta não só do número de alunos / formandos abrangidos, mas da possibilidade de obtenção de uma certificação profissional e de uma habilitação académica.

Estas ofertas formativas são:

- os cursos de educação e formação profissional inicial (CEFPI);
- cursos do Programa Educação-Formação, realizados no âmbito do IEFP;
- cursos de educação e formação de adultos da ANEFA;
- cursos técnicos do ensino recorrente.

Além destas ofertas formativas, existem ainda outras opções para a formação inicial não superior, promovidas sectorialmente, e que têm algum significado. São de referir ²⁵:

- os Cursos de Especialização Tecnológica, promovidos pelo Ministério da Economia;
- cursos de Iniciação e Qualificação Inicial desenvolvidos pelas estruturas formativas dependentes do IEFP;
- a formação realizada pelo Instituto Nacional de Formação Turística.

²⁵ Existem bastantes mais situações de formação inicial desenvolvidas sectorialmente, mas que não abordaremos por extravasar o âmbito deste trabalho. De qualquer forma referenciam-se ainda as actividades desenvolvidas no âmbito do Ministério da Agricultura, do Ministério da Saúde e no do Ministério do Trabalho e Solidariedade, através do PROFISSS.

Os cursos de formação inicial promovidos por estas instituições têm natureza muito diversa, e os que se incluem neste espaço de análise não proporcionam graduação académica.

Os Cursos de Especialização Tecnológica, desenvolvidos pelas Escolas Tecnológicas, são cursos pós-12º ano, com uma duração de 4 ou 5 semestres e de forte cariz profissionalizante. Existem 12 Escolas e 16 cursos, sendo a frequência relativamente reduzida, o que torna a formação relativamente cara.

O IEFP e as suas estruturas formativas desenvolvem um conjunto muito alargado de cursos, enquadrados pelo seu “Referenciais de Formação”, e que não se incluem no Sistema da Aprendizagem. São cursos de duração variável, organizados segundo estruturas modulares, com forte cariz profissionalizante. Actualmente, existem 19 áreas de formação disponibilizadas nos diferentes Centros de Formação do IEFP, sendo frequentadas por mais de 20 mil formandos em cada ano ²⁶.

O INFT, para além dos cursos de nível superior, dos cursos enquadrados na Aprendizagem e de Cursos de Especialização Tecnológica, disponibiliza formação nas áreas de hotelaria e turismo com cursos de 1 e 2 anos para jovens com o 12º ou o 9º ano, concedendo apenas certificação profissional.

²⁶ Informação muito detalhada sobre esta actividade encontra-se no “Guia Organizativo – Qualificação Inicial, Qualificação Profissional”, IEFP (2000).

Cursos de educação-formação profissional inicial

Estes cursos, criados pelo Despacho Conjunto 123/97 de 7 de Julho, dos Ministros da Educação e para a Qualificação e Emprego, são propostos e organizados pelas escolas que leccionem o 3º ciclo de ensino básico e têm o duplo objectivo de proporcionar o cumprimento da escolaridade obrigatória de 9 anos e proporcionar uma formação profissional qualificante de nível II.

O público-alvo desta iniciativa são os jovens que tendo concluído o 9º ano de escolaridade não pretendem prosseguir estudos, ou os jovens que, com mais de 15 anos e ainda não tendo concluído o 9º ano, queiram ingressar na vida activa.

Estes cursos assumem uma estrutura curricular com três componentes:

- formação geral (70 a 100 horas);
- formação sociocultural (70 a 100 horas);
- formação técnica (820 a 860 horas).

Sempre que possível, a formação técnica deve ser complementada com um estágio (formação em contexto de trabalho) com a duração entre 120 a 360 horas.

Em 1997/98 frequentaram estes cursos 499 alunos, distribuídos por 38 cursos, disponíveis em 34 escolas. No ano lectivo seguinte foram contabilizados pelo Ministério da Educação 1848 alunos .

É curioso referir que destas 34 escolas, 29 delas são escolas secundárias que leccionam o 3º ciclo de ensino básico. Naturalmente, esta situação prende-se com o facto de estarem mais bem equipadas com laboratórios ou oficinas e possuírem no quadro professores com formação nas áreas técnicas e tecnológicas escolhidas, em comparação com as escolas do ensino básico.

No entanto, como o público-alvo desta iniciativa está nas escolas do ensino básico, é de esperar que sejam estas escolas a tomar a iniciativa de proposição dos cursos.

Esta situação é tanto mais possível quanto se encoraja o estabelecimento de parcerias das escolas com autarquias, centros de formação profissional do IEFP, ou mesmo com escolas secundárias da sua zona geográfica.

Em 1999/2000 estes cursos abrangiam já cerca de 2500 alunos, distribuídos por 132 escolas ²⁷.

Cursos do Programa Educação-Formação realizados no âmbito do IEFP

Este programa baseia-se também na colaboração entre o Ministério do Trabalho e da Solidariedade e o Ministério da Educação, e é enquadrado pelo Despacho Conjunto n.º 897/98 de 6 de Novembro.

A sua estrutura é semelhante à estrutura definida para os cursos anteriores, tendo inclusivamente currículos e cargas horárias muito semelhantes. A entidade coordenadora da formação feita no âmbito deste programa é o IEFP.

Podem ser entidades formadoras neste programa os centros de formação profissional do IEFP e outras entidades formadoras acreditadas, sempre que possível associadas a entidades locais, nomeadamente a escolas do ensino regular.

Os alunos podem optar por um de três percursos possíveis conforme tenham o 6º, 7º, ou 8º ano completos, tendo assim que efectuar percursos de 2700, 2000 ou 1300 horas.

A formação no âmbito deste programa, vocacionada para jovens ou adultos que não tenham a escolaridade obrigatória, teve apenas início em Maio do ano 2000, pelo que não existem ainda dados disponíveis sobre os resultados obtidos.

Desde essa altura envolveram-se no Programa 57 entidades e 788 formandos.

²⁷ Ministério do Trabalho e da Solidariedade (2000, p.106).

Os formandos são na sua maioria jovens entre os 15 e os 18 anos (422). Entre os 19 e os 24 anos existem 172 formandos e entre os 25 e 44 anos, 174.

Cursos de educação e formação de adultos (ANEFA)

A ANEFA (Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos) lançou durante o ano 2000 o “Projecto Piloto de Cursos EFA”²⁸, destinado a proporcionar uma oferta integrada de educação e formação a públicos adultos pouco escolarizados e eventualmente pouco qualificados.

Estes cursos, para além de proporcionarem a obtenção do 1º, 2º ou 3º ciclo do ensino básico, permitem ainda a obtenção de qualificação profissional de nível I ou II.

Os cursos organizam-se de acordo com estruturas modulares, bastante flexíveis, ao longo dos quais se podem definir itinerários formativos adequados às competências demonstradas dos formandos. Também as competências pré-existent de nível profissional podem ser certificadas através destes cursos, dado que o modelo comporta a validação e reconhecimento de competências profissionais adquiridas informalmente.

Podem candidatar-se à organização destes cursos as escolas de ensino básico ou secundário, os Centros de Formação Profissional do IEFP ou outras entidades públicas ou privadas e de solidariedade social, desde que acreditadas pelo INOFOR.

As áreas profissionais abrangidas (15) constam dos referenciais de formação do IEFP.

Em Setembro de 2001 decorriam 13 cursos EFA, espalhados por todo o país²⁹.

²⁸ EFA – Educação e Formação de Adultos.

²⁹ <http://www.anefa.pt> em Setembro de 2001.

Cursos técnicos do ensino recorrente

O ensino secundário recorrente é uma modalidade especial de educação escolar, constituindo prioritariamente uma segunda oportunidade de formação para os que não usufruíram dela na idade própria ou que precocemente abandonaram a escola.

Estes cursos têm como filosofia de organização a flexibilização curricular. Por isso estruturam-se de forma modular, em unidades capitalizáveis que o aluno deve completar ao longo de um determinado percurso formativo, negociado à partida entre ele e o estabelecimento de ensino.

Só podem ter acesso a estes cursos alunos maiores de 18 anos, ou de menor idade se comprovadamente forem trabalhadores estudantes.

Tal como os restantes cursos do ensino secundário, a sua estrutura curricular é composta por três componentes de formação:

- formação geral;
- formação científica/específica;
- formação técnica.

A formação geral é constituída por três disciplinas (Português, Língua Estrangeira e Área Interdisciplinar).

A formação científica é constituída por duas disciplinas, variáveis de acordo com a área de formação e que permitem constituir a base teórica de conhecimento de suporte às disciplinas da formação técnica.

A formação técnica é constituída essencialmente por duas ou três disciplinas de carácter técnico-prático relacionadas com a área de formação.

Cada disciplina é organizada numa sequência de unidades capitalizáveis. O número de unidades por disciplina é variável, de acordo com as características da disciplina e da sua importância no contexto global do currículo. Encontramos assim disciplinas com 6 unidades e outras com mais de 12, podendo mesmo ter 24.

No ano lectivo de 1999/2000 existia uma oferta formativa relativamente extensa, organizada de acordo com as características e disponibilidades das escolas secundárias.

Curso Técnico de Informática
Curso Técnico de Construção Civil
Curso Técnico de Electrotecnia
Curso Técnico de Desenho de Construções Mecânicas
Curso Técnico de Química
Curso Técnico de Design e de Comunicação
Curso Técnico de Animação Social
Curso Técnico de Comunicação
Curso Técnico de Artes e Ofícios
Curso Técnico de Contabilidade
Curso Técnico de Secretariado

Quadro 3.16 - Cursos técnicos do ensino recorrente – oferta formativa.

Globalmente, este tipo de ensino não tem tido o sucesso que se esperava, dada a elevada taxa de abandono que se verifica ao longo de cada ano lectivo.

Assim, os valores de frequência global para o conjunto de todos os cursos do ensino recorrente não têm correspondência ao nível do aproveitamento. A taxa de sucesso é baixíssima.

Entre 1992/93 e 1996/97 estiveram matriculados no ensino recorrente 19.327 alunos. Destes, 7.968 não concluíram uma única unidade capitalizável e apenas 190 conseguiram concluir a totalidade do plano de estudos³⁰.

³⁰ Pinto, Jorge (1998).

Alunos matriculados no ensino recorrente	1996/97	1997/98	1998/99	1999/00
Cursos gerais	-	21.908	23.879	29.053
Cursos técnicos	-	12.603	14.175	15.129
TOTAL	31.496	35.389	38.054	44.182

Quadro 3.17 – Variação da frequência global no ensino recorrente. [Fonte: DAPP/ME].

1.5 – Análise Global do Subsistema de Formação Vocacional

Da análise da informação compilada ao nível do subsistema de formação profissional inserida no Sistema de Educativo, ou de sistemas de formação também enquadrados pelo Ministério da Educação e da responsabilidade de estruturas do Ministério do Trabalho e da Solidariedade, podem-se retirar algumas conclusões, umas directamente resultantes das análises factuais outras eventualmente subjectivas, mas inferidas daquilo que parece ser hoje a realidade portuguesa.

Assim, podemos considerar, de forma geral, que o subsistema de ensino secundário de formação profissional é capaz de dar respostas adequadas aos seus próprios objectivos.

De facto, e em particular, quer os cursos das escolas profissionais quer o Sistema de Aprendizagem propiciam aos jovens uma formação profissional de base com qualidade, atestada pelos índices de empregabilidade que em cada caso referenciámos. Uma das causas deste sucesso pode ter a ver com o entrosamento que ambos os sistemas têm com os meios empresariais envolventes. Se as entidades empregadoras reconhecem nos sistemas a capacidade de formação de que precisam, não têm grandes problemas em facilitar o emprego aos jovens oriundos desses mesmos sistemas.

No que se refere aos cursos tecnológicos a questão é bastante diferente. A escola tradicional portuguesa esteve sempre, de um modo geral, pouco inserida nos meios envolventes.³¹ Pese embora o esforço que tem sido feito no sentido de inverter esta tendência, pensamos que há que mudar as políticas de apoio a este tipo de ensino. E pensamos que não basta a reforma dos currículos. Se até agora a frequência deste cursos tem a vindo a diminuir, não temos indicadores que nos garantam que esta tendência não continue.

³¹ Não podemos deixar de ressaltar que no século passado, até aos anos 60, algumas escolas técnicas forneciam, de forma quase directa, operários para os grandes centros industriais locais, casos de Lisboa, Porto, Marinha Grande, Barreiro, entre outras.

No programa do XIV Governo Constitucional podemos encontrar algumas intenções governamentais que podem ter influência significativa na evolução destas escolas. Nomeadamente, aparecem como grandes objectivos do Governo para esta área:

Rentabilização dos recursos formativos dos diferentes subsistemas do ensino secundário, valorizando-se, nomeadamente a oferta das escolas profissionais, que integram, com as escolas do ensino secundário regular e com o Sistema de Aprendizagem, a rede básica de oferta de formações secundárias;

ou,

Crescimento sustentado das taxas de frequência do ensino secundário e dos cursos tecnológicos, por forma a assegurar que, até 2006, mais 20% dos jovens entre os 15 e os 18 anos frequentem este nível de ensino e que a percentagem de alunos nos cursos profissionais seja idêntica à dos que frequentam os cursos gerais;

O primeiro destes objectivos é claramente um reconhecimento que as escolas profissionais fazem parte da rede básica de oferta de formação secundária.

O segundo objectivo não parece ser exclusivamente dedicado às escolas profissionais, aparentemente por pouco rigor de linguagem. Quando se fala de cursos profissionais, neste contexto, dever-se-á estar a pensar incluir todas as ofertas formativas de matriz comum de que se falou no início deste capítulo.

De facto, em 1998/1999, o sistema secundário de ensino/formação (considerando todas as ofertas descritas na matriz comum e outras, nomeadamente o ensino recorrente, o 12º ano via de ensino, o curso complementar liceal e os Cursos Técnico-Profissionais nocturnos), foi frequentado por 404.089 alunos. Destes, apenas 30,2 % frequentavam os cursos da matriz comum de vias do ensino secundário com perfil profissionalizante.

Cursos	Tecnológicos	Profissionais	Aprendizagem	Total
N.º alunos	70.566	26.775	24.835	122.176
% do total	17,5	6,6	6,1	30,2

Quadro 3.10 – Distribuição da frequência de alunos pelas diferentes vias profissionalizantes do ensino secundário (1998/1999)

Só com uma acção concertada e sistemática de valorização das diferentes ofertas formativas de cariz profissionalizante se conseguirá atingir a meta proposta.

Politicamente, há que apostar neste tipo de formação, nomeadamente: garantindo um relação estreita com o meio envolvente; autonomizando de facto as Escolas quanto ao perfil dos currículos a desenvolver; flexibilizando os currículos em termos de duração e certificação; apostando claramente na formação qualificante pós-12º ano; formando professores de modo a que possam vir a utilizar as metodologias mais adequadas neste tipo de ensino.

Para além da necessidade de agir, seria também muito importante estabelecerem-se linhas de rumo para o desenvolvimento do ensino tecnológico e profissional em Portugal, a médio prazo. Em tal definição será imprescindível envolver os parceiros sociais, tendo em vista vir a desencadear processos de concertação de interesses, conducentes à assunção de compromissos sociais muito concretos, em que cada uma das partes afirme as suas responsabilidades ³².

³² Azevedo, Joaquim (1999, p.60).

2. Formação profissional inserida no mercado de emprego

2.1 – Os indicadores gerais da formação contínua

O nosso país não conseguiu, nomeadamente no quadro dos dois PDR anteriores, ganhar o decisivo combate da formação contínua nas empresas ³³.

É à luz desta afirmação, da responsabilidade do Ministro do Trabalho e da Solidariedade Social em Março de 1999, que se tentará fazer o levantamento do que tem sido a formação profissional inserida no mercado de emprego, nomeadamente a formação contínua.

A formação profissional não tutelada pelo Ministério da Educação existe com vários objectivos. Por um lado, tem o dever de suprir a falta de qualificações profissionais dos indivíduos que as não obtiveram dentro do sistema formal de ensino. Por outro, permite actualizar as competências dos profissionais no activo e que necessitam de manter níveis adequados de proficiência e competitividade ³⁴.

Normalmente, estes indivíduos caracterizam-se por já não estarem em idade escolar e daí terem de recorrer a outros sistemas de formação que não os disponibilizados pelo ensino regular.

De um modo geral, esta formação de iniciativa institucional, seja de empresas, associações ou de outras entidades promotoras, tem um carácter de formação contínua (especialização, actualização, etc.) ou de formação inicial sem equivalência académica.

³³ Ferro Rodrigues, in Secretaria de Estado do Desenvolvimento Regional (1999, p.133).

³⁴ Excluimos desta análise a formação realizada no âmbito da Lei da Aprendizagem, já que ela permite a aquisição de competências profissionais no interior de um sistema formal de ensino (com equivalência académica).

A grande expressão deste tipo de formação (inserida no mercado de emprego), é, como seria de esperar, tipicamente inserida no domínio da formação contínua ³⁵.

De acordo com dados oficiais, em 1998 frequentaram acções de formação 465 milhares de indivíduos. Desses, 2,6 % estavam integrados nos cursos enquadrados pela Lei da Aprendizagem. Os restantes inseriam-se na modalidade de Aperfeiçoamento (88%) , Formação de Formadores (1,1%) e Reconversão (0,4%) ³⁶.

	1992	1994	1996	1997	1998
Empresas com acções de formação	3339	3438	4362	3750	3688
Participantes em acções de formação (em milhares)	377,7	405,8	593,6	445,5	465
N.º de acções desenvolvidas (em milhares)	43,2	50,2	60,9	62,3	60
N.º médio de participantes por acção	8,7	8,1	9,7	7,2	7,7
N.º médio horas formação por participante	120,4	93,6	140,9	68,9	83,5
Volume de formação (milhares de horas.formando)	-	37.982,9	83.533,7	30.695	38.827,5
Duração média das acções de formação (horas)	-	93,6	140,7	68,9	83,5
Custo médio das acções de formação (em contos)	158,6	133,2	83,1	107,3	88,2
Participação das empresas nos custos com formação (%)	42,5	32,1	58,8	64,0	58,7

Quadro 3.18 – Evolução dos principais indicadores de formação profissional. [Fonte: Departamento de Estatística do Trabalho, Emprego e Formação Profissional – Ministério do Trabalho e da Solidariedade (DETEFP-MTS)].

³⁵ Entendemos neste trabalho, como já se referiu no capítulo da metodologia, que a formação profissional se divide em inicial e contínua, podendo a formação inicial ter uma componente adicional de qualificação.

³⁶ Estatísticas - Ministério do Trabalho e da Solidariedade (2000).

Do quadro 3.18, que mostra a evolução de alguns indicadores referentes à formação profissional nos últimos anos, é possível retirar algumas conclusões.

A primeira e eventualmente a mais relevante, é que nos últimos anos tem existido um aumento constante do número de acções de formação, embora a esse aumento tenha correspondido uma diminuição da sua duração, o que leva a uma manutenção ou mesmo diminuição do volume de formação.

Esta situação deverá manter-se, dado que as acções de formação de curta duração têm vantagens significativas para as entidades empregadoras, nomeadamente pela diminuição do tempo de ausência do trabalhador do seu local de trabalho.

A segunda constatação materializa-se na estabilização do nível da participação financeira das empresas na formação que promovem. Desde 1997 que cerca de 60% dos custos de formação têm sido suportados pelas próprias empresas.

Também é interessante verificar que o número de participantes em acções de formação (aperfeiçoamento, reconversão e formação de formadores) ultrapassa 8% da população activa, o que apesar de tudo parece bastante significativo.

Poder-se-á sempre questionar que tipo de pessoas foram alvo desta formação e se essa formação correspondeu de facto a necessidades estratégicas. Não existem dados nos documentos investigados que permitam responder a esta questão. No entanto, se consideramos como válido o indicador relativo à participação financeira das empresas na formação, podemos arriscar a presunção de que, de um modo geral, a formação realizada corresponde a necessidades sentidas pelas entidades promotoras.

Outro dado relevante é o do número de empresas que promovem formação profissional. Verifica-se que o seu valor se centra nas 3500 empresas, o que representa cerca de 20% das empresas do Continente com 20 ou mais

trabalhadores ao serviço³⁷ e cerca de 20 % das entidades que declararam possuir internamente estruturas de formação profissional (mais de 19 mil)³⁸.

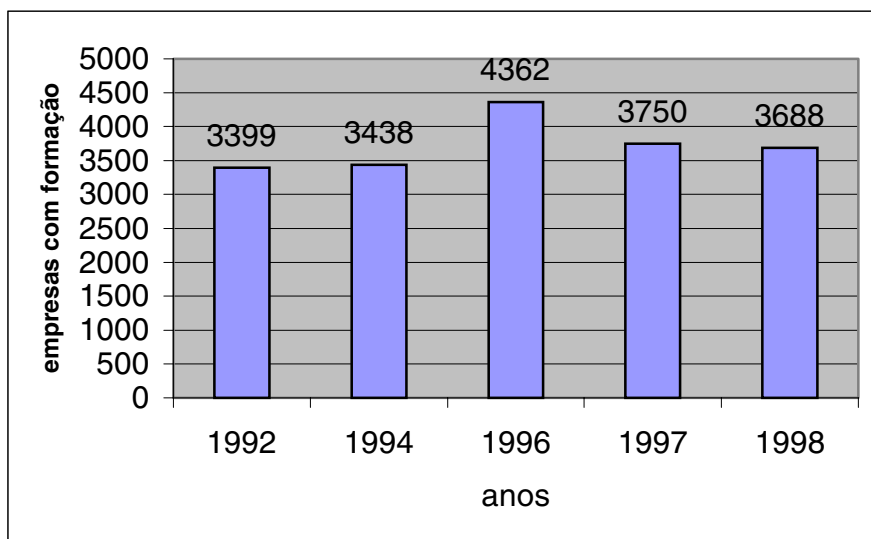


Fig. 3.2 – Evolução do número de empresas promotoras de formação profissional.

A Fig.3.2 mostra, em 1996, uma subida acentuada do número de empresas que promoveram acções de formação (para os seus quadros ou para disponibilizar no mercado), o que na nossa opinião se deve a uma primeira abordagem ao financiamento disponibilizado no âmbito do QCA II (1994-1999). Passada a fase de euforia, os valores descenderam para um valor adaptado ao crescimento normal que se verificava desde 1992.

Naturalmente que a evolução do volume de formação acompanha aquela tendência, como se pode verificar no quadro 3.19.

Anos	1994	1996	1997	1998
Volume de formação	37.982,9	83.553,7	30.695,7	38.827,5

Quadro 3.19 – Evolução do volume de formação entre 1994 e 1998 (em milhares).

³⁷ Em 1998 existiam em Portugal 540.217 empresas, das quais cerca de 97% tinham menos de 20 trabalhadores ao serviço (Estatísticas das Empresas 1998 – INE 2000). As empresas com mais de 20 trabalhadores não ultrapassam as 18 mil.

³⁸ DETEFP-MTS (2000b, p.18).

De qualquer modo, importa referir que os dados relativos ao número de participantes em acções de formação apresentam uma tendência claramente crescente, pese embora a compensação existente entre o número de acções disponibilizadas e a sua duração (não contando na análise com o ano 1996 que foi excepcional). Este indicador permite-nos pensar que existe uma apetência crescente para a formação profissional, seja por parte das empresas seja por iniciativa individual dos trabalhadores.

A análise dos dados disponíveis permite verificar que as grandes empresas dedicam uma importância maior à formação quando comparadas com as pequenas empresas. Das empresas com 10 a 19 trabalhadores ao serviço apenas 5% delas é que desenvolvem actividades de formação para os seus quadros, enquanto para as empresas com 500 ou mais trabalhadores, este valor se situa nos 75%.

Relativamente ainda à participação das empresas nos custos de formação que, como já referimos, as estatísticas do DETEFP-MTS situam na ordem dos 60%, podemos tecer algumas considerações.

A formação contínua realizada no âmbito dos fundos Comunitários implicava uma participação nos custos de cerca de 25% por parte das instituições, mas que era geralmente coberta pela participação do orçamento da Segurança Social. Logo a participação das empresas nos custos da formação não terá a ver com a formação financiada.

Uma das leituras possíveis é considerar que a maioria das instituições promoveu formação sem recorrer a qualquer tipo de financiamento público.

Uma segunda leitura é a de considerar que todas as instituições recorreram a financiamento para apenas uma parte da formação que desenvolveram.

Não andaremos longe da verdade se consideramos que a situação real deve ser intermédia. Por um lado existe uma percentagem significativa de entidades e trabalhadores que suportam integralmente a sua própria formação. Por outro, temos de reconhecer que grande parte das instituições apenas realiza formação financiada. Finalmente existirão empresas que funcionarão em regime misto – parte da formação financiada e parte não financiada.

De facto, em 1998, das 3688 empresas que promoveram formação, cerca de 60% delas recorreram a instituições externas cuja actividade principal era a formação. As restantes, cerca de 1500, realizaram a formação nas suas próprias instalações ³⁹.

Dentro do universo da empresas promotoras de formação encontram-se ainda outros números interessantes. O INOFOR, em Dezembro de 2000, tinha acreditadas cerca de 1900 instituições. Dessas, cerca de 400 são empresas cuja actividade principal é a formação. Curiosamente, a diferença entre estes dois valores é coincidente com as 1500 empresas referenciadas pelo MTS como promotoras de formação na própria empresa.

No entanto, se comparamos o número de formandos envolvidos na formação contínua de activos em 1998, referenciados pelo MTS (465 mil) e os referidos no somatório dos subprogramas do QCA II para o mesmo ano (425 mil), inferimos que cerca de 40 mil formandos não foram abrangidos por apoios Comunitários.

Da análise dos dados que temos vindo a referir, importa reter duas grandes tendências, que nos parecem fundamentais:

- existe uma percentagem razoável de formação realizada sem financiamento público e, aparentemente, cerca de 40 mil trabalhadores (cerca de 10% do universo de formandos) realizam formação sem recurso a formação financiada;
- o número de formandos envolvidos na formação tem evoluído positivamente ao longo dos últimos anos, pelo que se prevê que a tendência se mantenha. Entre 1994 e 1998 verificou-se um aumento anual médio da ordem dos 3,7%. Esta evolução é tanto mais importante se consideramos que a população activa se tem mantido sensivelmente constante à volta dos 5 milhões de indivíduos. Isto é, podemos dizer que actualmente, cerca de 9% da população activa tem

³⁹ DETEFP-MTS (2000b, p.23).

acesso, de algum modo, a acções de formação no âmbito da formação contínua.

Convém ainda referir que toda a análise comparativa que se pretende fazer entre as estatísticas do Ministério do Trabalho e da Solidariedade e os números da formação financiada pelo Quadro Comunitário de Apoio II (sub-capítulo 2.2 deste capítulo) se centra no ano de 1998. Este ano, não sendo um ano de extremo do ciclo, não sofre influências próprias do início ou fim de programas deste género, e, por outro lado, é o ano mais próximo que poderemos considerar como “normal”.

Fundamentalmente, pretendemos ter uma noção da quantidade de pessoas que de facto realizam hoje formação contínua em Portugal. O cruzamento do estudo destes dois universos deixará menos margem de dúvidas.

2.2 – Os programas do QCA II (1994-1999) com vertentes de apoio à formação contínua

Quando em 24 de Fevereiro de 1994 a Comissão Europeia aprovou o “Quadro Comunitário de Apoio” para o período compreendido entre 1 de Janeiro de 1994 e 31 de Dezembro de 1999, estava a apoiar um conjunto de iniciativas enquadrados por quatro grandes eixos prioritários definidos pelo Governo português:

- Eixo 1 - Qualificação dos recursos humanos e do emprego;
- Eixo 2 - Reforço dos factores de competitividade da economia;
- Eixo 3 - Promoção da qualidade de vida e da coesão social;
- Eixo 4 - Fortalecimento da base económica regional ⁴⁰.

Para iniciativas relacionadas com a formação profissional, o Fundo Social Europeu (FSE) ⁴¹ contribuiu com 22,5% dos 13 980 milhões de ecus que constituíam a subvenção comunitária total no QCA II. Isto é, cerca de um quarto da totalidade dos fundos comunitários são directa ou indirectamente destinados à educação, à formação profissional e ao emprego.

O FSE é o fundo estrutural vocacionado para as actividades relacionadas com a formação profissional, como decorre do próprio tratado de Maastrich:

...A fim de melhorar as oportunidades de emprego dos trabalhadores no mercado interno e contribuir assim para uma melhoria do nível de vida, é instituído um Fundo Social Europeu ... que tem por objectivo promover facilidades de emprego e mobilidade geográfica e profissional dos trabalhadores da Comunidade, bem como facilitar a adaptação às mutações industriais e à evolução dos sistemas de

⁴⁰ Decisão da Comissão (94/170/CE), Ministério do Planeamento e Administração do Território (1994, p.xxiii).

⁴¹ O FSE é um dos fundos estruturais da União Europeia, que em conjunto com o FEDER, o FEOGA e o IFOP, suprem a totalidade da contribuição comunitária para o QCA.

produção, nomeadamente através da formação e da reconversão profissional.

Apesar de o Eixo 1 ser o que tem a maior fatia de subvenção do FSE, os eixos restantes também têm alguma comparticipação nas despesas de formação relacionadas com as respectivas actividades económicas ⁴².

Podemos ver pelo quadro 3.20 a forma como se estrutura e distribuiu o apoio do FSE nos diferentes programas, subprogramas e medidas do Quadro Comunitário de Apoio para 1994-1999.

Programa	Subprograma	Medidas	Orçamento
Programa Operacional Bases do Conhecimento e da Inovação	- Educação (PRODEP)	- Formação contínua de professores e responsáveis pela administração educacional - Formação tecnológica, profissional, artística e ensino recorrente - Formação avançada no ensino superior	EIXO 1 2.141 Mecus
	- Ciência e tecnologia (PRAXIS XXI)	- Formação avançada de recursos humanos	
Programa Formação Profissional e Emprego (PESSOA & PROFAP)	- Qualificação inicial e inserção no mercado de emprego	- Sistema de Aprendizagem - Iniciação profissional e qualificação inicial / outras modalidades - Inserção no mercado de emprego	
	- Melhoria da qualidade e do nível do emprego	- Apoios ao emprego - Formação profissional contínua - Formação profissional para desempregados - Formação no âmbito das evoluções sectoriais negativas	
<u>(continuação)</u>	- Formação e gestão de recursos humanos	- Medidas de carácter geral - Formação de formadores e outros agentes	<u>(continua)</u>

⁴² Do total de 3.148.660 kecus, 2.141.560 são afectos à Prioridade nº1 (Eixo 1).

		- Criação e adaptação de infra estruturas necessárias à criação de empresas, expansão dos centros de emprego e à realização de acções de formação (c/ FEDER)	
	- Formação da Administração Pública (PROFAP)	- Formação e aperfeiçoamento profissional de funcionários da Administração Pública	
Programa – Modernização do Tecido Económico	- Agricultura	- Formação e educação	EIXO 2 414 Mecus
	- Pescas	- Valorização profissional e apoio social ao sector	
	- Indústria (PEDIP II)	- Promoção de estratégias e valorização dos recursos humanos	
	- Turismo e património cultural	- Formação dos profissionais de turismo	
Programa Operacional Saúde e Integração Social	- Saúde	- Formação dos profissionais de saúde	EIXO 3 328 Mecus
	- Integração económica e social dos grupos sociais desfavorecidos (INTEGRAR)	- Apoio ao desenvolvimento social - Integração económica e social dos desempregados de longa duração (DLD) - Integração socio-económica de pessoas com deficiência - Integração económica e social dos grupos mais desfavorecidos	
Programa Operacional Promoção do Potencial de Desenvolvimento Regional (PPDR)	- Desenvolvimento rural e local	- Apoio ao investimento, artesanato e criação de emprego - Apoio à criação de emprego - Apoio à dinamização social	EIXO 4 194 Mecus
Programa Específico de Desenvolvimento da Região Autónoma dos Açores (PEDRAA II)	- Valorização dos recursos humanos	- Formação profissional - Fomento do emprego	
Programa Operacional Plurifundos da Região Autónoma da Madeira (POPRAM)	- Qualificação e valorização do potencial humano	- Formação profissional - Acções para o desenvolvimento do emprego	

Quadro 3.20 – Estrutura dos programas, subprogramas e medidas apoiadas em financiamento do FSE. [Fonte: FSE: Guia para o Utilizador Português QCA 94-99].

Dois subprogramas destacam-se dos restantes em termos orçamentais:

- o subprograma “PRODEP” com 680 Mecus ⁴³ e
- o subprograma “PESSOA” com 1.265 Mecus.

O PRODEP (Programa de Desenvolvimento Educativo para Portugal), no âmbito do FSE, foi estruturado em medidas de apoio ao sistema educativo, nomeadamente à formação de professores, ao ensino tecnológico e recorrente e ao ensino profissional das escolas profissionais.

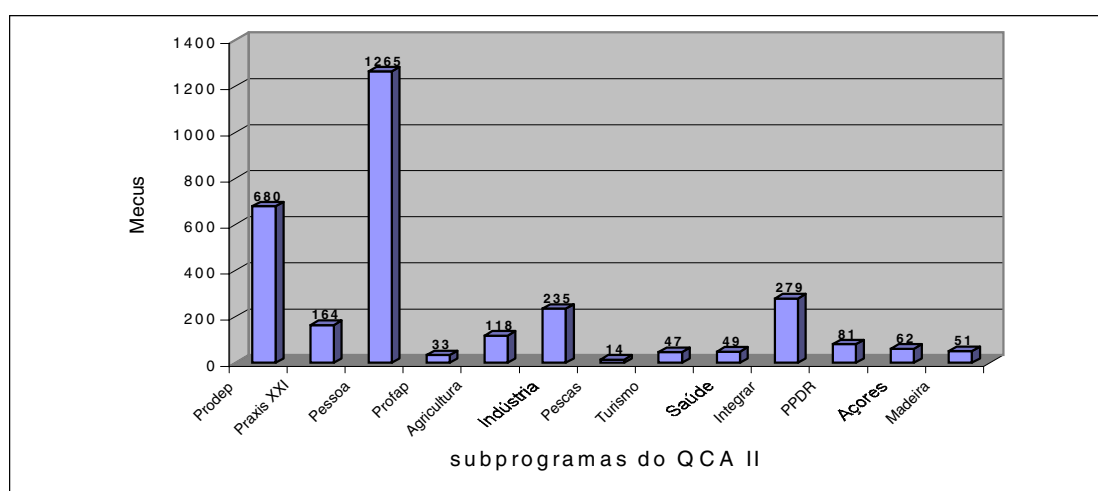


Fig 3.3 – Distribuição financeira do apoio do FSE.

O programa “PESSOA” e o subprograma PROFAP II constituem o eixo fundamental do programa “Formação Profissional e Emprego”, que num primeiro nível pretende uma actuação concertada entre a formação profissional (aos seus diferentes níveis) e o emprego.

Estes dois subprogramas, que conjuntamente com os subprograma PRAXIS XXI e Educação/PRODEP constituem o eixo de prioridade nº1 do QCA II, afectam uma percentagem de cerca de 70% da totalidade das verbas atribuídas no domínio do FSE .

⁴³ O valor médio do ecu era no início do QCA II de cerca de 200 escudos.

Podemos verificar, pela análise das medidas preconizadas em cada um dos subprogramas, que a preocupação com a valorização dos recursos humanos é uma constante, o que não admira, dada a fragilidade dos perfis de competências da maioria dos activos portugueses.

Como se reconhece no PDR 2000-2006, “o país tem um longo caminho a percorrer no que se refere aos níveis de instrução, de qualificação e de formação ao longo da vida, para que possa posicionar-se a par dos seus parceiros europeus e dispor de uma mão de obra capaz de enfrentar as grandes mudanças tecnológicas que estão a ocorrer”. A quantificação desta diferença (Quadro 3.22) dá-nos bem a noção do esforço a fazer.

	EU		Portugal	
	1994	1996	1994	1996
Nível de instrução da população adulta (25-64 anos) (%)				
- com o ensino secundário	45	41	8	9
- com o ensino superior	19	18	10	10
População com o ensino secundário (45-54 anos) (%)	54	55	15	15
Taxa de escolarização (15-19 anos) (%)	80	-	66,6	-

Quadro 3.22 - Indicadores de educação. [Fonte: EUROSTAT, PDR 2000-2006].

Apesar dos dados mais recentes apontarem para uma convergência quantitativa dos indicadores portugueses face aos restantes países comunitários, é um facto que, durante alguns anos, a parte mais velha da população activa vai ter uma enorme diferença e um potencial de actualização reduzido face aos activos dos restantes países da União Europeia, facto que se evidencia ainda mais pelo quadro de indicadores do mercado de emprego (Quadro 3.23).

Emprego por níveis de habilitação (25-59 anos) (%)	EU		Portugal	
	1993 ⁴⁴	1997	1993	1997
- menos que o secundário	39,6	34,5	76,9	75,5
- secundário	36	42,1	9,5	10,7
- superior	24,4	23,4	13,6	13,9

Quadro 3.23 – Indicadores do mercado de emprego. [Fonte: PDR 2000-2006, EUROSTAT, INE].

Para uma análise mais fina da evolução da formação contínua em Portugal, apoiada por verbas comunitárias, é conveniente analisar os desempenhos de cada um dos subprogramas específicos.

Para isso recorreremos a informação facultada pelos gestores dos diferentes programas sobre o nível de execução de cada um deles, nas vertentes relacionadas com as acções de formação para activos.

Em termos de análise global e como já anteriormente se referiu, escolhemos o ano de 1998 como ano de referência, dado que é um ano em que se verifica elevado nível de realização de formação, não está muito afastado no tempo e permite fazer cruzamentos de dados com as estatísticas do Ministério do Trabalho e da Solidariedade.

O ano de 1999, dado que é o ano final do QCA parece-nos ter sido um ano atípico, já que pode sofrer desvios face ao normal, por defeito (escassez de verbas) ou por excesso (excesso de verbas remanescente) dependendo das diferentes taxas finais de execução, influenciando os dados de realização física da formação. Assim, a análise global anual do possível volume de formação contínua no país não terá como valor a média anual do QCA, mas um valor referente a 1998, que provavelmente dará uma ideia mais correcta da capacidade formativa instalada e disponível no país.

⁴⁴ Os valores de 1993 referem-se à União Europeia com 12 Estados apenas.

Na análise que adiante se faz para cada um dos Subprogramas, não se incluem o PRAXIS XXI, o Integrar e o PPDR, por nas suas medidas específicas a formação contínua de activos não existir ou ter uma dimensão muito reduzida, face ao existente nos restantes programas.

Podemos ainda referir que a informação disponibilizada pelos diferentes gestores não tem uma estrutura comum, pelo que não foi possível apresentar uma análise similar para todos os programas. Como o objectivo fundamental era determinar o número de activos que tinham realizado formação, esse indicador foi encontrado em todos os programas.

Nos quadros, figuras e indicadores que se apresentam de seguida e dos quais não se explicita a fonte, deve considerar-se que resultam de informação retirada dos relatórios de execução física de cada um dos programas, disponibilizados pelos respectivos gestores.

Subprograma Educação (PRODEP II)

A medida 2 do subprograma PRODEP, vulgarmente designada como “Programa FOCO”, é uma medida de apoio à formação profissional de professores do ensino não superior e responsáveis pela administração escolar.

Visa especialmente promover o aperfeiçoamento e a actualização profissional das competências dos profissionais referidos, contribuir para a aquisição de capacidades, competências e saberes que favoreçam a autonomia e os projectos de mudança das escolas, incentivar a auto-formação, a prática da investigação e a inovação educacional e ainda apoiar programas de reconversão, mobilidade profissional e de complemento de habilitações⁴⁵.

As outras medidas deste subprograma não têm relação directa com a formação contínua de activos. Uma das medidas trata do apoio ao funcionamento do

⁴⁵ Comissão de coordenação do FSE (1998).

ensino profissional e tecnológico, enquanto a outra trata do apoio à formação avançada no ensino superior.

O esforço formativo realizado no âmbito deste subprograma pode avaliar-se pela evolução de dois dos principais indicadores: o número de acções realizadas e o número de formandos envolvidos.

Esta evolução pode ser vista no Quadro 3.24.

Anos	1995	1996	1997	1998	1999	Total
Formandos inscritos	16181	75822	74489	80019	93008	339.519
Nº acções de formação	588	2678	2323	2664	3228	11.481
Nº médio de horas por acção	46	48	97	87	74	-
Vol. de formação (h.formando)	739.821	3.657.936	7.254.583	6.956.309	6.830.138	25.438.787

Quadro 3.24 – Evolução de indicadores da formação FOCO [Fonte: Gabinete Gestor do Subprograma Educação / PRODEP)].

Constata-se que ao longo da vigência do QCA II existe uma subida constante do número de formandos, incluindo o ano terminal do ciclo.

Também o número de acções subiu ao longo do ciclo, podendo assim constatar-se que em situação normal o sistema é capaz de realizar anualmente e de forma continuada cerca de 2500 acções de formação, com o envolvimento de 75 mil formandos.

Anualmente estiveram envolvidas neste esforço formativo cerca de 300 entidades formadoras.

Indicadores de execução	1998
Entidades executoras abrangidas	300
Acções de formação financiadas	2.664
Formandos	80.019
Horas x formando	6.956.309
Custo total (contos)	6.004.600

Quadro 3.25 – Indicadores de execução física da formação em 1998.
[Fonte: Gabinete Gestor do Subprograma Educação].

É interessante verificar que nesta Medida 2 do Subprograma Educação o custo da formação hora.formando não chegou (em 1998) ao milhar de escudos. O seu valor foi de 863 escudos.

Programa PESSOA

Durante a vigência do QCA II este foi o programa especialmente vocacionado para o apoio à formação profissional, nas suas diferentes vertentes, da inicial qualificante à formação contínua e de requalificação, de acordo com os diferentes subprogramas e medidas que constituíam este programa.

Este programa⁴⁶ estruturava-se em três subprogramas e respectivas medidas, como se mostra na estrutura seguinte:

⁴⁶ Na realidade, o PESSOA é um subprograma que com o PROFAP, constituía o Programa Formação Profissional e Emprego. No entanto, decidimos manter a terminologia pelo qual é conhecido.

Subprograma 1 - Qualificação inicial e inserção no mercado de trabalho;

- medida 1: Sistema de Aprendizagem;
- medida 2: Iniciação profissional e qualificação inicial / outras modalidades ;
- medida 3: Inserção no mercado de emprego.

Subprograma 2 - Melhoria do nível e da qualidade de emprego

- medida 1: Apoios ao emprego;
- medida 2: Formação profissional contínua;
- medida 3: Formação Profissional para desempregados;
- medida 4: Formação no âmbito das evoluções sectoriais negativas.

Subprograma 3 - Apoio à formação e gestão de recursos humanos

- medida 1: Medidas de carácter geral;
- medida 2: Formação de formadores e outros agentes;
- medida 3: Criação e adaptação de infra-estruturas necessárias à criação de empresas, expansão dos centros de emprego e à realização de acções de formação.

Deste conjunto de medidas interessa sobretudo analisar a medida 2 do subprograma 2 – formação profissional contínua - já que ela consubstancia com algum rigor o que pretendemos neste estudo: verificar o volume de activos que realizam formação contínua e os meios para isso mobilizados.

No entanto, seria redutor pensar que a formação financiada de activos no âmbito do programa PESSOA se fez apenas à custa desta medida.

Outras medidas existem que deram algum contributo para a formação de activos, particularmente as medidas 3 e 4 do subprograma 2, para além da medida 2 do subprograma 3 (Formação de formadores e outros agentes).

Análise da medida 2220 – formação profissional contínua

Durante a sua vigência (6 anos), frequentaram acções de formação no âmbito desta medida mais de 350.000 formandos.

A duração média destas acções de formação cifrou-se em cerca de 106 horas, o que está relativamente próximo dos valores apresentados no Quadro 3.18, onde os valores médios de duração das acções são próximos destes.

É interessante verificar a evolução do número de acções de formação, bem como do número de formandos que as frequentaram neste período (Quadro 3.25 e Fig. 3.4) ⁴⁷.

Claramente se identificam os constrangimentos resultantes do início do QCA e também do seu termo, neste caso por razões diversas das do princípio.

Anos	1994	1995	1996	1997	1998	1999
Formandos inscritos	13.327	10.024	38.717	67.271	87.378	117.619
Nº acções de formação ⁴⁸	1.416	782	3.273	5.435	5.911	- (⁴⁹)

Quadro 3.25 – Indicadores físicos de realização de formação [Fonte: Relatórios de Saldo - PESSOA].

⁴⁷ Dada a existência de bastantes acções plurianuais considerámos para efeitos estatísticos pertencentes a um ano as acções que se iniciaram nesse ano. Se tivéssemos utilizado o critério das acções que se concluíam no ano civil, o resultado era relativamente semelhante.

⁴⁸ Valores obtidos através de tabelas de dados brutos de formação realizada no âmbito do Programa PESSOA, e que foram fornecidos pelo respectivo Gabinete Gestor, em ficheiros EXCEL, em 27/3/2000 e que devem ser considerados como provisórios, embora não distantes da realidade.

⁴⁹ Dado não referido na informação disponível.

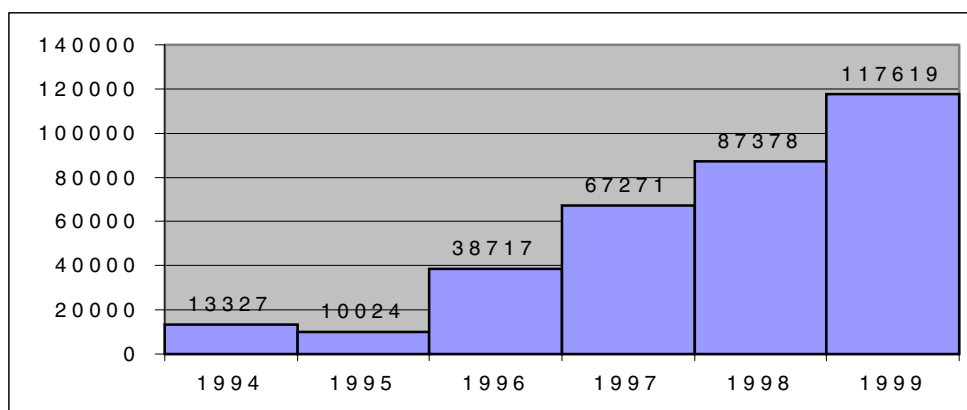


Fig. 3.4 - Evolução do n.º de formandos em acções de formação. [Fonte: Relatórios de Saldo PESSOA].

No início da vigência do QCA II existiram dificuldades relativas ao lançamento dos regulamentos de cada um dos programas, pelo que é justificável o baixo índice de realização física. Na proximidade do fim do QCA temos de pressupor que o valor de execução física apresentada resultou da necessidade de conclusão de acções que estavam em curso de anos anteriores, bem como da necessidade imperiosa de conclusão de todas as acções desse ano ⁵⁰.

De qualquer modo, para todo o período do QCA (6 anos), verifica-se uma média de frequência anual das acções de mais de 55 mil formandos, o que dá um bom indicador quanto à capacidade de execução física dos operadores no terreno.

Os indicadores de execução desta medida, em 1998, podem ser vistos no quadro 3.26.

De referir que a duração média das acções de formação em 1998 foi de cerca de 95 horas, valor inferior ao valor médio do Quadro (106 horas).

⁵⁰ No âmbito do programa foi aceite que as acções em curso em 1999 pudessem terminar até Junho do ano 2000.

Indicadores Físicos (saldo final)	1998
Entidades executoras abrangidas	561
Acções de formação financiadas	5.911 ⁵¹
Formandos	87.378
Horas x formando	8.276.700
Custo total (contos)	8.870.326
Comparticipação FSE (contos)	6.652.745

Quadro 3.26 – Execução física da medida 94 2220 P1. [Fonte: Relatório de Execução 1998-PESSOA].

Subprograma PROFAP

Este subprograma estava estruturado em três medidas,

- Medida 1 – Formação e Aperfeiçoamento Profissional de Funcionários da Administração Pública (co-financiamento FSE);
- Medida 2 – Modernização e Qualidade na Administração Pública (co-financiamento FEDER);
- Medida 3 – Assistência Técnica (co-financiamento FSE).

Embora duas das medidas sejam co-financiadas pelo fundo estrutural FSE, apenas a Medida 1 nos interessa, dado que foi ela que permitiu a formação de activos do maior empregador português.

De acordo com os dados do 2º Recenseamento Geral da Administração Pública, o número de funcionários públicos em Portugal era, em 31 de Dezembro de 1999, de 716.418. A necessidade de perspectivar a formação

⁵¹ Valor obtido através de tabelas de dados provisória.

permanente destes activos é pois essencial para o aumento da eficiência do sistema. O PROFAP permitiu que em valores médios, ao longo do QCA II, cerca de 5% dos funcionários tivessem, anualmente, acesso a algum tipo de formação, algo longe da meta de 10% que se pretende atingir já a partir de 2002 ⁵².

A evolução do número de funcionários que tiveram acesso a formação está patente no Quadro 3.27.

Anos	1994	1995	1996	1997	1998	1999	Total
Formandos	18.659	33.451	32.679	41.362	64.649	45.000 ⁵³	235.000

Quadro 3.27 – Evolução da frequência das acções de formação PROFAP. [Fonte: PROFAP]

O pico de realização física da formação verificou-se em 1998, um ano antes do final do quadro, o que se compreende. Não só o subprograma teve oportunidade de ser mais bem dinamizado e conhecido, mas também porque se aproximava o seu final.

Os indicadores físicos de realização dão uma ideia correcta do que foi o nível de execução do programa em 1998 (Quadro 3.28).

É interessante verificar que a média da duração das acções de formação, em 1998, foi de cerca de 30 horas, o que tipifica acções de formação do tipo aperfeiçoamento ou de actualização. Também se pode verificar que o custo da hora de formação formando é ligeiramente superior a 1000 escudos, o que está dentro dos parâmetros considerados normais pelas entidades gestoras do FSE.

⁵² CES (2001,p.22).

⁵³ Valor estimado.

Indicadores Físicos (saldo final)	1998
Entidades executoras abrangidas	161
Acções de formação financiadas	3.735
Formandos	64.649
Horas x formando	1.859.422
Custo total (contos)	1.954.149
Comparticipação FSE (contos)	1.359.824

Quadro 3.28 – Execução física da medida 1. [Fonte: PROFAP].

Subprograma Agricultura

A “Medida 6 – Formação e Educação” deste subprograma (Programa de Apoio à Modernização Agrícola e Florestal – PAMAF) foi estruturada em três componentes:

- Componente 1 – Formação de agricultores, trabalhadores agrícolas e outros agentes do sector;
- Componente 2 – Formação de formadores e outros quadros técnicos;
- Componente 3 – Assistência Técnica.

No âmbito das três componentes, a componente 1 absorveu 86% do total do financiamento ao longo da duração do QCA, enquanto a componente 2 absorveu 9,5%. A taxa de execução deste subprograma, de acordo com o seu “Relatório de Execução 1994/1999”, foi quase total, tendo-se cifrado em 99,5%.

Não houve uma evolução uniforme na execução física do programa, dada a existência de um conjunto de constrangimentos e as consequentes acções correctivas.

A evolução dos indicadores mais pertinentes mostram-se no Quadro 3.29.

Anos	1994	1995	1996	1997	1998	1999
Formandos inscritos	121	14.662	8.597	12.581	21.039	30.413
Nº acções de formação	0	978	596	862	1410	1966

Quadro 3.29 – Evolução da frequência das acções de formação PAMAF.

No ano 2000 ainda existiu alguma realização física de formação, materializada pela realização de 376 acções, envolvendo mais de 5 mil formandos.

A média de frequência anual de formandos é de cerca de 15 mil, o que nos parece um bom indicador da capacidade de formação instalada neste sector de actividade.

Para o ano de referência (1998) os valores de execução física são os que se mostram no Quadro 3.30.

Indicadores Físicos (saldo final)	1998
Entidades executoras abrangidas	244
Acções de formação financiadas	1410
Formandos	21.039
Horas x formando	3.091.963
Custo total (contos)	3.674.105
Comparticipação FSE (contos)	2.739.294

Quadro 3.30 – Execução física da medida. 1 [Fonte: Gabinete Gestor do PAMAF].

A duração média das acções deste programa (entre 1994 e 1999) foi de 165 horas, o que se justifica pelo facto de 13 % dos formandos terem frequentado acções de formação com duração compreendida entre 400 e 1200 horas. Este valor pressupõe a existência de alguma formação inicial, que não é o objecto desta análise comparativa. No entanto, o número de formandos envolvidos

nesta acção (6.819) não desvirtua de forma significativa a análise global, tanto mais que muitos deles já eram empresários agrícolas ⁵⁴.

Subprograma PESCAS

Este subprograma estruturou-se em 6 medidas diferentes, das quais existia uma especificamente vocacionada para o apoio à formação profissional: a Medida 5 – Valorização Profissional e Apoio Social ao Sector.

Apesar de genericamente bem dotada em termos financeiros, as taxas de execução encontradas foram muito baixas, o que se pode justificar com o tipo de actividade que o público-alvo desta medida desenvolve.

Também justificável por essa razão, o número de formandos que ao longo dos anos da duração do QCA II foram envolvidos na formação, foi significativamente inferior ao que inicialmente se previa.

Anos	1995	1996	1997	1998	1999 ⁵⁵	Total
Formandos inscritos	628	1540	297	535	-	3000
Formandos previstos	1081	1832	497	1097	-	4507

Quadro 3.31 – Evolução da frequência das acções de formação subprograma PESCAS.

Dado que fixamos o ano de 1998 como ano de referencia para análise global, pelas razões já antes aduzidas, mostra-se o quadro de execução física relativamente a esse ano.

⁵⁴ PAMAF (2000, p.17).

⁵⁵ Valores não disponíveis na altura da recolha de dados (Junho/Julho 2000).

Indicadores Físicos	1998
Entidades executoras abrangidas	4
Cursos realizados	16
Acções de formação financiadas	43
Formandos	535
Horas x formando	80.106
Custo total (contos)	43.537
Comparticipação FSE (contos)	30.558

Quadro 3.32 – Execução física da medida 5 subprograma PESCAS.

É significativo referir que as taxas de realização deste programa, no âmbito desta medida, foram muito reduzidas. Em 1997, para um total programado de despesa de 1.287.025 contos, foram realmente gastos 60.551 contos, ou seja cerca de 5%. Em 1998 a taxa de realização foi menor, cifrando-se em 4%. Curiosamente, em 1995 e 1996, onde existiu um número de formandos mais elevado, as taxas de realização da medida foram de 61% e 34% respectivamente.

Subprograma Indústria / PEDIP II

No âmbito do programa operacional “Modernização do Tecido Económico” o subprograma Indústria (PEDIP II) desempenhou um papel especialmente importante na valorização dos recursos humanos envolvidos em actividades de carácter industrial ⁵⁶.

⁵⁶ Deste Programa Operacional fazem parte também os subprogramas Agricultura, Pescas e Turismo.

O PEDIP II, na sua componente FSE – Subprograma 5 “Promoção de Estratégias de valorização de Recursos Humanos”, apoiou acções de formação profissional a todos os níveis, destinadas a reforçar a capacidade das infra-estruturas de apoio técnico e tecnológico, no sentido da sua consolidação, bem como as acções de formação desenvolvidas pelas Escola Tecnológicas existentes e integradas nos seus planos de formação ⁵⁷.

O esforço formativo realizado no âmbito deste subprograma pode avaliar-se pela evolução de dois dos principais indicadores: o número de acções realizadas e o número de formandos envolvidos.

Esta evolução pode ser vista no Quadro 3.33.

Anos	1995	1996	1997	1998
Formandos inscritos	48.097	49.785	55.247	74.814
Nº acções de formação	-	4.292	8.495	10.558
Nº médio de horas por acção	-	70	37	30
Nº de horas de formação (h)	-	298.704	313.184	319.095

Quadro 3.33 – Evolução de indicadores da formação no PEDIP II.

Por várias razões não foi possível ter acesso a dados de 1994, 1995 e 1999 ⁵⁸. No entanto, os valores encontrados são suficientes para o estudo que pretendemos. Para além disso, o ano de referência (1998) está bem caracterizado, pelo que os dados em falta não são relevantes.

Constata-se que ao longo da vigência do QCA II existe uma subida constante do número de formandos, enquanto se vislumbra uma tendência (que no período disponível é acentuada) para a diminuição média da duração das acções de formação.

⁵⁷ CCFSE (1998, p. 21).

⁵⁸ Os dados foram recolhidos em Junho de 2001, altura em que estava a ser ultimado o relatório final do subprograma.

No entanto, como seria de esperar, o número de horas de formação realizada é mais ou menos constante. A diminuição da duração da formação (situação expectável) é compensada pelo aumento do número de acções desenvolvidas. Curiosamente, o volume de formação que em 1996 foi de 3.484.950 h x formando, baixou para 2.244.420 h x formando em 1998.

Os indicadores mais importantes referentes ao ano de 1998 são os que se descrevem no Quadro 3.34.

Indicadores de execução	1998
Entidades executoras abrangidas	793
Acções de formação financiadas	10.558
Formandos	74.814
Horas x formando	11.953.057
Custo total (contos)	13.948.510

Quadro 3.34 – Indicadores de execução física da formação permanente em 1998.
[Fonte: GdA-fp PEDIP].

Subprograma Turismo

A Medida 3 deste subprograma, Formação dos Profissionais do Turismo, apoiou-se em três linhas de acção diferenciadas:

- Formação inicial de jovens;
- Formação contínua de activos;
- Acções de formação de formadores.

Para o nosso estudo apenas interessam os indicadores referentes à formação contínua de activos ⁵⁹.

O esforço formativo realizado no âmbito do subprograma pode avaliar-se pela evolução de dois dos principais indicadores: o número de acções realizadas e o número de formandos envolvidos.

Esta evolução pode ser vista no Quadro 3.35.

Anos	1995	1996	1997	1998	1999
Formandos inscritos	-	4.938	4.994	5.297	21.003
N.º acções de formação	-	332	299	359	- (⁶⁰)

Quadro 3.35 – Evolução de indicadores da formação no subprograma Turismo. [Fonte: INFT].

Pela análise dos dados constantes do quadro, retirados da informação fornecida pela entidade gestora deste subprograma (INFT), podemos considerar que ao longo dos anos a frequência dos formandos é mais ou menos constante e da ordem dos 5 milhares. A anormalidade do ano de 1999 deve-se naturalmente a dois factores. O primeiro é o da agregação da formação que decorreu no ano 2000, ainda no âmbito do QCA II; o segundo deve-se provavelmente a um esforço suplementar para realizar a globalidade do Quadro com melhores níveis de execução.

Os indicadores mais importantes referentes ao ano de 1998 são os que se descrevem no quadro 3.36.

.

⁵⁹ Nos extractos do relatório a que tivemos acesso (Julho de 2001) não existe qualquer referência à formação de formadores, pelo que não a consideramos.

⁶⁰ Dado não fornecido nos documentos que nos foram enviados pela entidade gestora do subprograma.

Indicadores de execução	1998
Entidades executoras abrangidas	* (⁶¹)
Acções de formação financiadas	359
Formandos	5.297
Horas x formando	340.104
Custo total (contos)	381.106

Quadro 3.36 – Indicadores de execução física da formação contínua em 1998 no Subprograma Turismo.

Registe-se que as acções de formação foram genericamente realizadas pelo INFT ou por escolas dele dependentes (229 acções). As empresas privadas promoveram 67 acções. A duração média das acções foi de 64 horas.

Subprograma Saúde - Intervenção Operacional da Saúde (IOS)

Esta Intervenção Operacional estruturou-se em 4 medidas distintas:

- Medida 1 – Construção, Remodelação e Equipamento dos Hospitais;
- Medida 2 – Construção, Remodelação e Equipamento dos Centros de Saúde;
- Medida 3 – Formação dos Profissionais de Saúde;
- Medida 4 – Assistência Técnica.

⁶¹ Não foi possível saber através da documentação disponibilizada o número de entidades envolvidas na formação.

Destas quatro medidas, iremos analisar os principais indicadores relativos à formação contínua desenvolvida na IOS (no âmbito da Medida 3), expressos nos relatórios de execução disponibilizados pela entidade gestora.

O esforço formativo realizado no âmbito desta Intervenção Operacional pode avaliar-se pela evolução de dois dos principais indicadores: o número de acções realizadas e o número de formandos envolvidos.

Esta evolução pode ser vista no Quadro 3.37 ⁶².

Anos	1995	1996	1997	1998	Total
Formandos inscritos	10.633	30.450	39.911	69.156	150.150
Nº acções de formação	582	1.671	2.327	3.795	8.375
Nº médio de horas por acção	29	32	29	26,5	-
Nº de horas de formação (h)	16.747	53.336	68.312	100.418	238.813

Quadro 3.37 – Evolução de indicadores da formação na IO Saúde [fonte: Gabinete Gestor da IOS- Ministério da Saúde].

Constata-se que ao longo da vigência do QCA II existe uma subida constante do número de formandos no domínio da formação permanente, enquanto se vislumbra uma aparente tendência para a diminuição média da duração das acções de formação.

Também o número de acções disponibilizadas subiu de forma significativa, acompanhando o número de entidades que se propôs à execução de acções de formação. É ainda muito significativo constatar que o esforço de formação contínua verificada neste sector se deveu em grande parte às entidades beneficiárias. De um modo geral, estas entidades garantem mais de 75 % da formação contínua que se desenvolve no âmbito desta Intervenção Operacional. As entidades formadoras representam 3% e as entidades

⁶² “Em 1994 não houve no âmbito da Intervenção Operacional da Saúde financiamento da formação permanente, razão porque este ano não é contemplado”, in IOS - Ministério da Saúde, *Avaliação da Formação Permanente Financiada pelo FSE 95/98*.

equiparadas a formadoras representam cerca de 20 % do total do universo em questão.

Em 1998, das 163 entidades executoras envolvidas na IOS, 34 eram escolas que também realizavam formação inicial.

Indicadores de execução	1998
Entidades executoras abrangidas	129
Acções de formação financiadas	3.795
Formandos	69.156
Horas x formando	1.832.634
Custo total (contos)	(⁶³)
Comparticipação FSE (contos)	1.321.944

Quadro 3.38 – Indicadores de execução física da formação permanente em 1998.
[Fonte: Gabinete Gestor da IOS – Ministério da Saúde].

PEDRAA II – Programa Específico de Desenvolvimento da Região Autónoma dos Açores

O PEDRAA II era um programa integrado destinado a dar as respostas às necessidades específicas da Região Autónoma dos Açores, marcada por uma grande dispersão geográfica e com problemas específicos marcantes.

Deste modo a nossa análise incidirá apenas na execução física da medida 2.2 – Formação Profissional - que engloba o apoio á formação em três vertentes

⁶³ Dados não fornecidos no documento “Avaliação da formação Permanente Financiada pelo FSE 95/98).

distintas: formação nos sectores produtivos, formação para o ensino e formação de funcionários públicos.

Do relatório a que tivemos acesso⁶⁴ apenas foi possível retirar o número de indivíduos que estiveram em formação, bem como a despesa associada.

Anos	1995	1996	1997	1998	1999
Formandos inscritos	9416	9952	8944	11.495	18.331
Despesa pública total (em contos)	2.679.653	3.006.762	2.517.921	2.964.485	4.487.767

Quadro 3.39 – Evolução de indicadores da formação no âmbito do PEDRAA II.

Na totalidade do Quadro, a unidade de gestão do programa aprovou mais de 1100 pedidos de co-financiamento, muitos dos quais relacionados com escolas profissionais.

Verifica-se pelos dados disponíveis que metade dos formandos estão englobados nas Escolas Profissionais, pressupondo assim estarmos em presença de formação inicial. Uma análise mais atenta de outros quadros existentes no Relatório de Execução diz-nos todavia que estes formandos eram na sua grande maioria empregados. De facto, o Relatório explicita que “cerca de 79% das pessoas abrangidas pela formação são empregadas, sendo 40% destas oriundas dos sectores produtivos”⁶⁵. Tendo em conta esta referência optou-se por contabilizar todo o contingente de formandos.

⁶⁴ Este relatório foi-nos disponibilizado apenas em Agosto de 2001.

⁶⁵ Relatório de Execução do PEDRAA II (2000, p.11).

PROPAM - Programa Operacional Plurifundos para a Região Autónoma da Madeira

Dada a situação ultra-periférica deste arquipélago e à sua grande dependência externa de produtos e serviços, o PROPAM aparece como um programa integrado onde se tenta encontrar algumas respostas para problemas regionais. Estes problemas vão desde as infra-estruturas e equipamentos básicos ao desenvolvimento da capacidade produtiva do tecido económico, passando pelo desenvolvimento dos recursos humanos.

É no âmbito do subprograma “Qualificação e Valorização do Potencial Humano” que se encontra a medida que visa a formação profissional (Medida 1.2).

No entanto, esta medida engloba todos os aspectos possíveis da formação profissional, desde a formação profissional inserida nos sistemas de ensino até à formação de formadores, passando por outro tipo de acções.

Dado que o que se pretende é dispor de uma visão integrada da formação realizada no âmbito da formação contínua de activos, seleccionamos as acções:

- 1.2.3. Formação profissional para activos de todos os sectores de actividade excepto o Turismo;
- 1.2.4. Formação profissional de activos do Turismo;
- 1.2.6. Formação de formadores.

A agregação de valores deu origem ao Quadro 3.40, onde se resumem os principais indicadores da formação contínua na vigência do QCA II .

Anos	1994	1995	1996	1997	1998	1999
Formandos inscritos(F)	4.443	5.939	8.024	8.660	11.191	16.754
N.º acções de formação	284	366	421	369	657	767
N.º médio de horas por acção(h)	98	142	127	92	65	68
Volume de formação (h.F)	435.128	847.487	1.019.650	793.488	721.797	1.147.009
N.º de instituições envolvidas	47	60	72	75	62	83

Quadro 3.40 – Evolução de indicadores da formação contínua da R.A da Madeira.

[Fonte: Gabinete Gestor do PROPAM].

Verifica-se uma subida constante do número de formandos que ao longo do ciclo frequentou acções de formação. Do mesmo modo é interessante verificar que a duração das mesmas acções manteve uma tendência de descida, fixando-se nos dois últimos anos à volta das 65 horas.

Nota-se ainda que no ciclo do QCA o primeiro ano é pouco representativo das capacidades formativas instaladas. O número de formandos no último ano do quadro é de quase quatro vezes maior, para menos do dobro das empresas a promover formação.

Em 1998, estiveram envolvidas na formação 62 instituições, número inferior à média para todo o período de vigência do QCA II (66,5).

Indicadores de execução	1998
Entidades executoras abrangidas	62
Acções de formação financiadas	657
Formandos	11.191
Horas x formando	721.797
Custo total (contos)	988.320
Comparticipação FSE (contos)	(.) ⁶⁶

Quadro 3.41 – Indicadores de execução física da formação permanente em 1998.
[Fonte: Gabinete Gestor do PROPAM].

2.3 – Análise global dos resultados

Ao tomar o ano de 1998 como ano de estudo, tentou-se encontrar um ano típico, isto é, em que por um lado a pressão de gastar os últimos dinheiros Comunitários não existisse e por outro o sistema de formação estivesse suficientemente rodado e motivado para demonstrar a sua capacidade formativa.

Pudemos verificar que, de um modo geral, o ano de 1999 teve valores de execução física bastante superiores à média do QCA (o que nalguns casos tem a ver com a agregação feita das acções já realizadas em 2000). Por outro lado o primeiro e segundo anos do Quadro também revelaram níveis de execução inferiores à média.

Podemos assim pensar que, numa situação de desenvolvimento normal, Portugal tem uma capacidade formativa instalada nunca inferior àquela que se registou em 1998.

⁶⁶ Valor não indicado pelo gestor do programa.

Verifica-se, pelo quadro resumo das acções financiadas (Quadro 3.42), que no ano de 1998 participaram em acções de formação cerca de 425 mil indivíduos, no âmbito de mais de 30 mil acções.

Curiosamente o quadro 3.18 (fornecido pelo DETEFP-MTS) indica que para o mesmo ano existiram 465 mil indivíduos em formação e 60 mil acções. Esta discrepância, seja no âmbito dos indivíduos em formação, seja no número de acções, pode eventualmente explicar o valor atribuído ao indicador “participação das empresas nos custos da formação”, que de acordo com o DETEFP-MTS era em 1998 de cerca de 60% ⁶⁷.

De qualquer modo, se pensarmos que em 1998 a população activa era de cerca de 5 milhões de indivíduos, podemos concluir que houve uma participação de cerca de 8% de activos na formação profissional financiada.

De facto, este valor é bastante próximo do definido como meta no PNE 1999 ou no PNE 2000 (10% da população empregada em formação⁶⁸).

Temos de referir que existem algumas situações que não são passíveis de identificação pela leitura da documentação disponível e que podem provocar alguma falta de profundidade na análise dos números encontrados, tais como o perfil dos formandos (idade, formação prévia, etc.), e o perfil das entidades formadoras.

Outro dado importante a ter em conta relaciona-se com o facto de o número de formandos eventualmente não corresponder ao número de indivíduos que realizam formação. Podem existir situações em que o mesmo indivíduo frequenta diferentes acções no mesmo ano (o que tem algum sentido em muitos casos concretos e se considerarmos a relativamente curta duração das acções de formação). Logo não é verdadeiro dizer que a formação teve a frequência de determinado número de indivíduos. De facto, não existem

⁶⁷ Seria interessante explorar um pouco esta discrepância, já que existe um sentimento generalizado que as empresas portuguesas investem pouco em formação profissional. Embora esta clarificação seja importante, porque fundamental para uma situação de pós apoios comunitários, não a faremos por ter uma importância lateral para o objectivo deste trabalho.

⁶⁸ Conforme PNE 1999.

estimativas quanto ao número de indivíduos que frequentaram mais de uma vez acções de formação no mesmo ano e a forma como esta situação afecta os valores finais.

Relativamente ao apoio à formação de formadores entendeu-se que ela apenas deveria ter uma componente de formação contínua nas medidas específicas. A grande componente deste tipo de formação aparece no programa PESSOA, mas uma parte muito significativa dela foi formação de qualificação.

Em termos de conclusão podemos dizer que são claras duas tendências:

- a de uma evolução positiva constante do número de activos empregados em formação;
- a consciencialização por parte das empresas sobre a necessidade de formação dos seus colaboradores (o que se pode materializar pela eventual participação nos custos associados).

Quadro 3.42 - Mapa resumo de execução

**de todos os subprogramas do QCA II que contêm vertente de financiamento FSE para apoio à formação profissional
principais indicadores de 1998**

	Prodep / FOCO	Pessoa	Profap	Agricultura	Pescas	PEDIP	Turismo	Saúde	Pedraa	Protram	Total
Nº de empresas/ entidades envolvidas	300	561	161	244	4	793	-	129	-	62	
Nº acções	2.664	5.911	3.735	1410	43	10.558	359	3.795	-	657	
Nº de formandos	80.019	87.378	64.649	21.039	535	74.814	5.297	69.156	11.495	11.191	425.573
Volume de formação (horas x formando)	6.956.309	8.276.700	1.859.422	3.091.963	80.106	11.953.507	340.104	2.661.077	-	721.797	
Custo total (contos)	6.004.600	8.870.326	1.954.149	3.674.105	43.537	13.948.510	381.106		2.964.485	988.320	
Contribuição FSE	-	6.652.745	1.359.824	2.739.294	30.558	-	-	1.321.944	2.345.523	-	

Fonte: Entidades gestoras dos respectivos programas e subprogramas.

Capítulo IV

Ensino e Formação a Distância

Índice de capítulo

1. FUNDAMENTOS DO ENSINO A DISTÂNCIA.....	263
1.1 – Evolução histórica	263
1.2 – Definição.....	270
Separação física formador/formando	272
Enquadramento institucional	272
Utilização de materiais mediatizados	275
Sistemas de comunicação bidireccional para fins tutorais	277
O ensino individualizado	280
1.3 – Modelos institucionais.....	282
Modelos em função da autonomia do estudante	282
Modelos em função do tipo de regime de estudo	283
1.4 – Sociedade da Informação e formação a distância – “Escola Virtual”	284
A telemática na formação presencial.....	287
A telemática como instrumento na formação a distância.....	287
Os utilizadores da telemática na formação.....	288
A Escola Virtual - um modelo de funcionamento	290
A Escola Virtual como estratégia de desenvolvimento da formação a distância	291
A organização estrutural do espaço na Escola Virtual	294
As funções de uma Escola Virtual em contexto de formação a distância	303
1.5 – As dificuldades de criação e desenvolvimento de modelos telemáticos na formação.....	311
1.6 – As tendências evolutivas do ensino e da formação a distância.....	316
Existência de novas formas de aprendizagem como consequência da utilização das TIC	317
A criação de redes nacionais e internacionais de competências para potenciar as mais-valias institucionais	318
A inevitabilidade da utilização das TIC seja em modo parcial, seja em modo total.	320
A crescente utilização de materiais de ensino não especialmente concebidos para ensino a distância	322
Funcionamento em <i>mixed mode</i> ou <i>dual mode</i> de grande parte das universidades	324
2. O PANORAMA INTERNACIONAL	327
2.1 – A globalização	328
2.2 – A organização em redes de interesses e de afinidades	329
2.3 – A criação de consórcios transnacionais de formação	338

2.4 – A coexistência de macro e de micro-instituições	341
3. PORTUGAL: UM SISTEMA AINDA INCIPIENTE.....	343
3.1 – Panorama geral	343
3.2 – A oferta pública	345
Universidade Aberta	345
EBM (Ensino Básico Mediatizado) / DEB	347
CNED (Centro Naval de Ensino a Distância – Armada Portuguesa)	349
UNAVE – Universidade de Aveiro	351
3.3 – A oferta privada.....	352
Instituto de Formação Bancária (IFB)	352
DISLOGO – Universidade Católica	354
Portugal Telecom Inovação – Formação Tecnológica e de Serviços a Distância ..	355
DIGITO Formação / Rumos.....	357
IBJC – Instituto Bento de Jesus Caraça	358
Instituto Virtual - Instituto de Soldadura e Qualidade	359
Escola Virtual PME–Associação Empresarial de Portugal.....	361
TV Cabo /FLAG	362
CEAC	363
CCC- Centro de Estudos	364
CICCOPN – Centro de Formação Profissional da Indústria da Construção Civil e	
Obras Públicas do Norte	366
CIT - Centro de Instrução Técnica.....	368
Academia Global	369
3.4 – Perspectivas de evolução.....	371
3.5 – Um caso: a formação de professores na Universidade Aberta	373
Considerações gerais.....	373

No presente capítulo procura demonstrar-se que a formação a distância tem condições de se posicionar como alternativa ou complemento aos sistemas de formação presencial, mesmo em condições difíceis como é o caso da realidade portuguesa, que é complexa, seja ao nível das qualificações de base dos potenciais utilizadores, seja pela dificuldade de os operadores atingirem as economias de escala conducentes a um funcionamento económico satisfatório.

Deste modo, apresentar-se-ão os fundamentos do ensino a distância e as suas características específicas. Não se fará um estudo teórico exaustivo dada a existência de uma abundante literatura sobre o assunto. No entanto, serão apresentadas situações de índole prática por nós vividas e que se prendem fundamentalmente com a utilização das novas tecnologias da Sociedade da Informação no ensino e formação a distância.

Dar-se-á particular relevo ao funcionamento do ensino a distância com o recurso à telemática e particularmente à World Wide Web¹ através das ferramentas que disponibiliza. Estas ferramentas, associadas ou sob a forma de software integrado, permitem construir os denominados sítios² virtuais, que no caso da educação e formação assumem designações variadas, tais como “Escola Virtual”, “Sala de Aula Virtual”, “Instituto Virtual” ou outros similares.

A palavra “virtual” significa aqui ausência de realidade física, isto é, as interações que se verificam entre utilizadores são sempre diferidas no espaço e com muita frequência, também no tempo. Sempre que neste contexto nos referirmos à palavra “virtual”, estaremos a referir a virtualidade permitida hoje pela Internet e pela Web.

¹ Ou simplesmente Web, como a passaremos a citar ao longo do trabalho.

² Sítio - tradução da palavra “site” que no jargão profissional significa o endereço profissional onde se encontram os documentos ou páginas a disponibilizar aos utilizadores.

Fazemos aqui esta referência de clarificação, dado que já se fazem experiências com a chamada “realidade virtual”(RV), em que é possível simular a presença de várias pessoas num mesmo espaço, à volta de um mesmo equipamento (virtual), tendo estas a sensação de presença mútua e conseguindo realizar conversação ³.

Embora esta forma de realidade virtual seja já bastante utilizada no domínio do entretenimento, a sua aplicação aos processos educativos pode colocar alguns problemas interessantes. Como referem Tiffin e Rajasingham (1997), a tecnologia da realidade virtual de hoje em dia é equivalente à tecnologia radiofónica de há 100 anos.

O que será possível fazer com a RV dentro de 50 anos, que forma poderá ter a classe virtual, que potencialidades terá? Será possível que a classe virtual seja melhor que uma aula presencial convencional como sistema de comunicação para a aprendizagem na sociedade vindoura?

Na realidade, estas questões também se colocam hoje aos espaços virtuais já divulgados na Internet. Estaremos nós a criar novas formas de aprender ou a reproduzir os modelos das escolas de ensino presencial no que se refere à situação mais clássica de privilegiar o professor como difusor principal da informação? Tomando como verdadeiro que este posicionamento foi dominante nos sistemas de ensino a distância até à década de 80, depois da generalização da Internet e da Web, os processos de ensino e as formas de aprendizagem têm tendência a processar-se de modo diferente. Da aprendizagem tipicamente individual, caminhar-se-á sempre que possível, para aprendizagens cooperativas, aproveitando as enormes potencialidades de socialização disponibilizadas pela ferramentas da Sociedade da Informação.

A linearidade dos processos de aprendizagem, estabelecida nos materiais pedagógicos, vai sendo substituída por uma mescla de sequências fixas e incursões programadas ou livres, em fontes de saber indicadas ou sugeridas a partir de um roteiro base de estudo do aluno ⁴.

³ Tiffin e Rajasingham (1997, p.32).

⁴ Ibidem, p.252.

1. Fundamentos do ensino a distância

1.1 – Evolução histórica

O ensino a distância tem referências históricas significativas desde os meados do Séc. XIX. De acordo com Trindade (1992), o aparecimento da primeira escola de ensino por correspondência na Europa (o Sir Isaac Pitman Correspondence College), verificou-se em 1840 no Reino Unido.

Desde aí e até hoje, o ensino a distância evoluiu ao ritmo das inovações tecnológicas dos suportes onde os conteúdos são colocados, apesar de na sua essência manter o princípio básico que motivou ao seu aparecimento: proporcionar educação e formação a quem não se pode deslocar à escola, qualquer que seja o motivo.

Devemos referir que existem alguns marcos significativos neste processo evolutivo e que provocaram alterações substanciais nos processos de ensino-aprendizagem, quer pela introdução de materiais de ensino de valor formativo elevado, quer ainda pela melhoria das condições de interacção entre o formando e os seus tutores.

Vejamos algumas dessas situações:

- O aparecimento da televisão nos sistemas de formação a distância permitiu que os formandos “vissem” não só os seus formadores, mas também que percebessem melhor determinados conteúdos através da ilustração e demonstração de gestos e atitudes;
- a vulgarização do videogravador permitiu não só o visionamento das imagens, tal como a televisão, mas possibilitou ao formando o visionamento dos conteúdos as vezes que entendesse necessárias;
- a utilização do fax como elemento de interacção entre formandos e tutores permitiu a comunicação escrita de forma rápida e eficaz;

- a generalização da telemática e particularmente da Internet, seja como veículo de suporte de conteúdos, seja como elemento facilitador dos processos de interacção entre os actores envolvidos, permitiu reduzir alguns dos problemas clássicos do ensino a distância: síndrome de isolamento e diminuição do tempo de resposta às dúvidas dos estudantes.

Diferentes autores tentaram sistematizar esta evolução, considerando que existem diferentes gerações (Søren Nipper, 1989)⁵ ou diferentes níveis de interactividade (Williams, 1999, p.4.).

Embora nos pareça discutível esta categorização, temos de reconhecer que nos momentos em que foram introduzidas tecnologias novas no apoio ao ensino (potencialmente mais apelativas), foi possível melhorar os níveis de motivação dos estudantes, e particularmente os níveis de interactividade entre formandos e os materiais de aprendizagem.

Em qualquer dos casos os autores tentam acertar a “era” do ensino a distância com o nível de interactividade que as tecnologias de informação permitem ao aluno. E esta interactividade mede-se não só através da relação com os materiais de ensino como com o tipo e qualidade de interacção com a própria instituição formadora.

De acordo com Nipper (1989), estas “gerações” no ensino a distância caracterizam-se basicamente pelo tipo de materiais de ensino utilizados.

A *primeira geração* é aquela que se caracteriza pela utilização quase exclusiva dos documentos em suporte papel, algumas vezes complementados com *kits* de aprendizagem de destrezas específicas ou para construção de determinados equipamentos demonstradores. Estes materiais eram enviados para os estudantes via postal. A relação dos estudantes com os seus tutores era também feita por escrito, através do envio de correspondência pelo correio tradicional. Esta fase prolongou-se até ao princípio da década de 60.

⁵ Citado por Bates, A. W. (1990, p.18).

A *segunda geração* de sistemas de ensino a distância caracteriza-se pela abordagem multimidiática, isto é, difusão dos conteúdos de formação através de meios diversificados e complementares: texto, áudio e vídeo (seja por televisão em antena aberta, seja pela utilização de videocassetes). A instituição de referência desta geração é a Open University da Grã Bretanha, fundada em 1969. A grande inovação desta fase é a presença da imagem animada, pela utilização da televisão, e muito particularmente pela possibilidade de visionamento de documentos vídeo gravados em videocassetes.

Williams (1999), considera que estas duas gerações equivalem ao seu nível 1, de “interactividade passiva”, já que o estudante não pode contactar com o professor/ instrutor/tutor em tempo real.

A *terceira geração* é aquela que se baseia nas tecnologias da comunicação telemática, na multimédia e na difusão via satélite. Os sistemas de terceira geração, por um lado, melhoraram muito as condições de aprendizagem dos formandos ao disponibilizarem materiais multimedia atractivos e de muita qualidade, e por outro, proporcionaram contactos muito mais rápidos entre formandos e tutores, e entre os próprios formandos, garantindo níveis elevados de motivação.

Williams, por sua vez, considera que nesta geração existem duas etapas de interactividade:

- nível 2, da passividade à interactividade moderada, permitida pela telemática, pela audioconferência, pelo vídeo unidireccional através de satélite e pelo CBT (Computer Based Training)⁶;
- nível 3, de interactividade elevada, permitida pelas “salas de aula virtuais”, CBT multimedia, vídeo *on-line*, televisão digital e sistemas telemáticos de trabalho cooperativo (multitarefa).

Convém referir que em cada situação concreta de formação podem coexistir materiais e estratégias formativas relacionadas com qualquer um dos níveis descritos. A tecnologia vem apenas permitir um melhor acesso aos materiais

⁶ Opta-se por utilizar esta expressão em vez de FAC - Formação Assistida por Computador, devido à sua trivialização na linguagem comum.

de formação e à comunicação interpessoal e institucional. O sucesso das aprendizagens resulta fundamentalmente do desenho curricular e abordagem estratégica de desenvolvimento da formação, para além, naturalmente, da motivação própria dos formandos.

A formação a distância, seja como formação de carácter graduado, seja como formação contínua, tem uma longa história, e a ela já recorreram muitas dezenas de milhões de pessoas em todo o mundo.

Entre as instituições mais antigas que se dedicam à formação contínua não graduada, referem-se as mais importantes:

- “New South Wales Open and Training and Education Network”, de Sydney, Austrália, fundada em 1909;
- “Centre National d’Education à Distance” (CNED), Poitiers, França, fundado em 1946;
- “The Open Polytechnic of New Zealand at Lower Hutt”, da Nova Zelândia, fundado em 1946;
- “National Extension College” de Cambridge, Reino Unido, fundado em 1963.

Dado que estas instituições trabalham sobretudo no domínio da formação contínua não graduada, existe pouca literatura sobre elas e sobre as suas experiências. (Keegan, 1997, p19).

Como referência, indicam-se também algumas instituições de ensino a distância, de carácter universitário, que pela sua muito grande dimensão e localização geográfica merecem uma menção especial.

Nome da instituição	País	Matrículas (1996)	fundação
CCTVU network	China	852.000	1979
Anadolu University	Turquia	600.000	1982
CNED	França	350.000	1939
Open University	Reino Unido	150.000	1969
UNED	Espanha	150.000	1972

Quadro 4.1 - Exemplos de instituições de formação graduada a distância.[Fonte: Keegan,1997].

O número de alunos matriculados mostra claramente a adesão que este tipo de ensino tem hoje em todo o mundo. No entanto, e apesar desta aparente vitalidade, vários problemas se colocam quanto a uma verdadeira expansão da formação a distância, particularmente no que diz respeito à formação contínua.

Sabe-se que a formação a distância é particularmente adequada quando o público-alvo reúne um conjunto particular de características, nomeadamente a boa formação de base (académica e profissional) que lhe permita aprender sozinho, a capacidade de auto-motivação, a disciplina própria que lhe garanta a progressão na aprendizagem respeitando o seu próprio ritmo e o interesse particular (profissional ou de lazer) nas temáticas tratadas.

Para que tudo isto seja mobilizado é necessário que exista uma oferta adequada. E esse é ainda um dos grandes óbices a uma maior disseminação da formação a distância – a falta de materiais adequados.

No Relatório do Grupo de Peritos de Alto Nível da CE ⁷ indica-se claramente que o apoio à indústria de conteúdos deve ser uma das políticas a seguir:

É fundamental assegurar o acesso de todos os membros da sociedade a material de grande qualidade e a baixo custo para estudo autónomo.

De facto, o custo dos materiais é ainda um obstáculo importante a uma maior penetração no mercado dos cursos de ensino a distância. O custo associado à sua concepção e produção atinge normalmente valores muito elevados, pelo que apenas a sua ampla difusão assegura custos unitários baixos. Por vezes, esta situação pode ser pouco compatível com as realidades dos pequenos países, onde as especificidades são muitas e não permitem que as economias de escala sejam devidamente aproveitadas.

Neste sentido, parece oportuna a recomendação do Grupo de Peritos ao exigir que:

... os governos forneçam incentivos políticos e financeiros aos novos operadores neste sector. (...) Importa desenvolver esforços no

⁷ Comissão Europeia (1997, p.25).

sentido de evitar criar novas formas de exclusão ligadas ao custo do acesso ao material de estudo autónomo.

Em Portugal, a história do ensino e da formação a distância também não é nova.

Tem-se notícia que em 1928 foi editado um curso a distância para a área da Contabilidade. Nos anos 40, algumas instituições desenvolveram este tipo de ensino, nomeadamente o “Centro de Estudos por Correspondência”, a “Escola Lusitana de Ensino por Correspondência”, a “Escola Comercial Portuguesa por Correspondência” e o “Instituto de Estudos por Correspondência”⁸. Na década de 60, regista-se a existência de cursos de língua estrangeira (Linguaphone, p.ex.) e de cursos de formação inicial em Rádio, Electrónica, Desenho de Construção Civil, etc. (CIT e Álvaro Torrão, p.ex.).

Em termos mais ou menos contemporâneos, referenciamos a Telescola e mais tarde, em finais da década de 70, o Ano Propedêutico (antecessor do actual 12º ano). Estas foram, na verdade, as primeiras experiências públicas formais no domínio do ensino a distância. No entanto, só em 1988 é que a Universidade Aberta foi criada. Uns anos antes⁹ tinha sido criado o Instituto de Formação Bancária, que é hoje o maior operador português privado a funcionar no domínio da formação a distância.

A Telescola, que foi criada em Dezembro de 1964, baseava a sua metodologia de ensino na emissão por televisão em antena aberta das lições que constituíam o currículo do Ciclo Preparatório (5º e 6º ano de escolaridade). Os alunos, instalados em salas de aula equipadas com televisor, recebiam as lições (que tinham uma duração média de 15 minutos) na presença de um monitor, em regra um professor do ensino básico do 1º nível, com formação específica. No período de 30 minutos que se seguia à emissão, os alunos trabalhavam textos e fichas de trabalho com elas relacionados.

⁸ Santos, Arnaldo (2000, p.42).

⁹ O IFB foi criado em Janeiro de 1980.

Não podemos dizer que este sistema fosse verdadeiramente de ensino a distância, já que alguns dos pressupostos que o caracterizam não estão presentes. Os alunos são obrigados a estar concentrados num mesmo local a horas fixas e desenvolvem as suas actividades permanentemente acompanhados por um tutor. A flexibilidade típica que por definição deve nortear os sistemas de ensino a distância não está aqui representada.

A vasta utilização dos materiais mediatizados (alguns de muito boa qualidade) deu a esta experiência um relevo e um reconhecimento internacional embora não se isentasse da crítica de fomentar um ensino bastante estandardizado, onde o monitor não tinha grande liberdade de intervenção. O ensino que se ministrava era demasiado programado, não dando lugar a situações de aprendizagens sociais mais elaboradas e de iniciativa local ¹⁰.

Já o Ano Propedêutico, que se realizou durante dois anos lectivos (76/77 e 77/78), era destinado a alunos que tivessem completado os cursos complementares do ensino secundário e utilizava um regime de ensino a distância puro. Os conteúdos eram veiculados essencialmente através de manuais, complementados com lições emitidas através da televisão, também em regime de antena aberta. No final do ano os alunos realizavam exames presenciais, cuja classificação contava para a média de acesso ao ensino superior. O sistema disponibilizava aos alunos uma tutoria telefónica.

Actualmente, o panorama do ensino e formação a distância em Portugal apresenta-se algo confuso. Para além de operadores tradicionais já instalados há algum tempo, começam a aparecer inúmeras instituições, públicas e privadas, que lançam programas de educação e formação a distância. Apesar de nenhum destes operadores estar claramente estabilizado, nota-se a apetência pela exploração de nichos de mercado, tendo em conta a existência de públicos muito específicos, com poder de compra e com características adequadas à venda destes serviços.

¹⁰ OCDE (1977, p.75).

Não é de estranhar que estes novos operadores tenham começado as suas actividades em áreas relacionadas com as novas tecnologias emergentes da Sociedade da Informação e com a Gestão. Nomeadamente, verificamos que os cursos que disponibilizam, por exemplo, “Linguagem HTML” e “Introdução ao LINUX”, são cursos especializados e destinados a um público que já tenha sólida formação de base informática, daí, mais motivado e capacitado para efectuar a sua própria auto-formação utilizando metodologias de ensino a distância.

1.2 – Definição

Encontrar uma definição universal para ensino a distância pode ser uma tarefa algo complicada, tantos têm sido os autores que o fizeram. Trindade¹¹ apresenta 14 definições diferentes de “ensino a distância”, formuladas por outros tantos autores.

Apesar de todas elas serem mais ou menos consensuais e serem semelhantes em termos de conteúdo, apresentam algumas diferenças de forma. Daí termos escolhido transcrever duas delas, que no nosso entender, traduzem com clareza o conceito de ensino a distância.

A definição proposta por Holmberg (1977), caracteriza-se pela sua simplicidade e clareza:

O termo “educação a distância” abrange várias formas de estudo a qualquer nível e que não estão sobre a contínua e imediata supervisão de tutor presente em sala de aula ou no mesmo edifício, mas que apesar disso, beneficiam de suporte, aconselhamento e tutoria por parte da instituição formadora.

¹¹ 1992, p.183.

Por seu lado, Keegan (1997) apresenta uma caracterização de ensino a distância de um forma bastante sistematizada:

Educação a distância é uma forma de educação caracterizada por:

- uma quase permanente separação do professor e do aluno durante o processo de aprendizagem (distinção essencial face ao ensino presencial);
- a influência de uma instituição de educação no planeamento e na preparação dos materiais de aprendizagem e na disponibilização de serviços de apoio ao estudante (distinção essencial do auto-estudo ou autodidactismo);
- a utilização de materiais de aprendizagem em diferentes suportes (papel, áudio, vídeo ou informático) para difusão da informação necessária à aprendizagem;
- a disponibilização de sistemas de comunicação bidireccional de forma a que o estudante possa estabelecer diálogo com o tutor, por iniciativa de qualquer um deles;
- a quase permanente ausência de encontros do aluno com o grupo de colegas durante o processo de aprendizagem, dado que estes são normalmente ensinados num processo individual e não de grupo, havendo no entanto a possibilidade de reuniões ocasionais, presenciais ou através de meios electrónicos, para fins didácticos ou de socialização.

Dado que esta sistematização nos parece suficientemente completa, podemos analisar com mais detalhe cada uma das características apontadas.

Convém levantar uma questão sobre os itens seguintes, dado que eles se orientam tipicamente para instituições que disponibilizam formação a indivíduos que a procuram de forma isolada. As situações em que são as próprias organizações a conceber e produzir (ou mesmo a adquirir) a formação para os seus quadros, são facilmente adaptáveis às considerações que se seguem.

Separação física formador/formando

Quando se refere a distância física como uma das características inerentes a todos os regimes de formação a distância, está pressuposto que a consequência mais evidente, por comparação com os regimes de formação presencial, é o facto de o formando e o formador não se encontrarem no mesmo local físico quando se desenvolvem os processos de ensino conducentes à aprendizagem, característicos da formação presencial.

Existem várias situações que dificultam a realização de formação em regime presencial, nomeadamente:

- não existência nas proximidades da residência do formando de instituições que disponibilizem a formação de que ele necessita;
- o formando não tem disponibilidade de horário para a frequência presencial, embora possa residir próximo de instituição de formação;
- o formando tem dificuldade em ausentar-se de casa por razões de carácter pessoal ou familiar;
- o formando é detentor de incapacidade física que impossibilita ou dificulta o acesso ao local de formação;

Enquadramento institucional

O enquadramento institucional previsto por Keegan tem por função garantir que ao formando são criadas todas as condições necessárias ao sucesso das aprendizagens, bem como o posterior reconhecimento formal da aquisição das correspondentes qualificações.

Portanto, uma das primeiras funções da instituição é a criação de currículos estruturados e adequados aos públicos-alvo e o estabelecimento das condições logísticas adequadas a um desenvolvimento harmonioso de todo o

processo de aprendizagem. Nomeadamente, há que fazer a escolha dos materiais pedagógicos e torná-los acessíveis aos estudantes. Esta disponibilização passa pela produção própria, encomenda específica ou aproveitamento de materiais existentes, que conjuntamente com guiões de orientação, permitam desenvolver o processo de ensino.

Uma instituição de formação deve manter com os seus formandos três tipos fundamentais de relação:

- administrativa;
- de aconselhamento;
- pedagógica.

Embora à primeira vista pareçam relações claras e diferenciadas, elas por vezes confundem-se, não sendo nítida a fronteira que as separa, particularmente no que se refere à função aconselhamento, que tanto pode ter um cariz administrativo e burocrático, como um aspecto eminentemente pedagógico.

Quando acede a uma instituição de formação a distância, o formando procura informar-se o mais possível acerca do que essa instituição lhe pode disponibilizar em termos de cursos e serviços complementares. É provável que muitos alunos, embora sabendo o que pretendem aprender, não tenham ideias claras quanto ao percurso a seguir.

Assim, é indispensável que o seu primeiro contacto com a instituição não seja meramente administrativo, mas também de aconselhamento quanto a um possível percurso formativo, tendo em conta os objectivos que pretende atingir.

A relação administrativa tem a ver com todas as tarefas burocráticas inerentes à passagem de um estudante por uma instituição de formação.

Nomeadamente há que fazer:

- a inscrição formal do formando;

- o levantamento dos dados pessoais do candidato;
- a definição do currículo do candidato tendo em conta os seus objectivos;
- a eventual calendarização de determinadas etapas e fixação de datas importantes (duração estimada de frequência, períodos de férias de pessoal e tutores, períodos de atendimento, datas de possíveis avaliações, etc.);
- o pagamento de propinas;
- a comunicação de resultados académicos (designadamente pautas de resultados);
- a certificação da formação realizada.

Por sua vez, a relação de aconselhamento divide-se em duas áreas:

- a que conduz à escolha do percurso formativo do formando, suportada na identificação do perfil de competências já adquiridas;
- a resultante de actos de natureza pedagógica relacionados com as atitudes do formando face ao estudo, nomeadamente, aconselhamento de leituras e actividades supletivas conducentes à melhoria do seu desempenho, modificações do plano de formação, etc.

A relação pedagógica do formando com a instituição de formação passa pela figura do tutor. Esta relação é materializada num conjunto alargado de situações, das quais as mais relevantes são:

- o esclarecimento de dúvidas que ocorram durante o estudo;
- a resolução de questões colocadas pelo próprio tutor;
- a correcção de exercícios propostos pelo tutor, de forma individual ou em grupo;
- a discussão de dúvidas suscitadas pela correcção de testes formativos;

- a participação em debates temáticos relacionados com a matéria curricular, seja em sessões presenciais, seja pela utilização de teleconferências (conferências por computador, videoconferências, etc.);
- situações de aconselhamento individual que o tutor considere adequadas em determinado momento da formação.

Utilização de materiais mediatizados

As características anteriormente descritas (entre outras) para os regimes de ensino a distância, exigem que o papel habitualmente atribuído ao formador no ensino presencial seja agora desempenhado, na sua totalidade ou em parte, pelos materiais de formação.

Desta forma, os materiais devem apresentar características tais que permitam não só a transmissão da informação necessária à aprendizagem, mas também veicular os estímulos motivacionais adequados.

De facto, os materiais de formação devem ser claros, atractivos e de fácil utilização, por forma a facilitar e organizar o estudo dos alunos. A generalizada aposta na qualidade dos materiais pedagógicos por parte das instituições formadoras permite-lhes que eles sejam guias de estudo para o formando, provocando mesmo situações de interactividade, quer com o próprio material, quer com os tutores.

Os materiais formativos utilizados em ensino a distância apresentam-se em suportes variados, nomeadamente nos suportes texto, áudio, vídeo e informático.

Não podemos dizer que haja uma preponderância clara de um suporte em relação a outros no papel de transmissor de informação. No entanto é reconhecida ainda hoje a predominância do suporte papel como veículo privilegiado da informação aos estudantes, dadas as suas características de universalidade e manuseabilidade. A Internet, com o rápido desenvolvimento

de formatos que possibilitam hipertexto e hipermedia, tem vindo, ainda que lentamente, a ocupar um espaço interessante no papel de difusor da informação.

Cabe a especialistas qualificados em comunicação educacional, em estreito diálogo com os autores de conteúdo, a escolha dos diferentes suportes em que um determinado curso vai ser veiculado, tendo em conta a sua adequação a diferentes conteúdos da formação e particularmente às características do público-alvo (nível de escolarização, habilitação e qualificação profissional, acesso a equipamentos de leitura de suportes variados, etc.).

No entanto, é preciso ter ainda em conta que a selecção dos materiais para suporte dos conteúdos pode também ser condicionada por outros factores, tais como o seu custo ou o tempo disponível para a produção.

A filosofia de produção de materiais pedagógicos específicos com qualidade é um dos factores que contribui para o aumento dos custos nos sistemas de ensino a distância, particularmente se nos deparamos com mercados de expressão reduzida, como é o caso de Portugal e do seu contexto ¹².

Nos últimos anos tem-se vindo a verificar que algumas instituições têm promovido formação a distância privilegiando outra estratégia. Os cursos são organizados curricularmente de tal forma que cada módulo possa ser estudado em livros já existentes no mercado (não produzidos especificamente para ensino a distância). A instituição de formação organiza o guião de trabalho do aluno, fixando as metas e as actividades que podem ser realizadas com o auxílio dos referidos manuais.

Algumas universidades (particularmente americanas) funcionam em sistema *dual mode* – isto é, o mesmo curso é disponibilizado em regime de ensino

¹² O mercado da língua portuguesa é naturalmente muito maior. No entanto uma acção no âmbito deste mercado necessitaria de investimentos cuidadosos, dado que os contextos que existem em cada país são substancialmente diferentes, qualquer que seja a área profissional em que nos situemos. Existem já exemplos concretos de disseminação da formação a distância em vários países lusófonos, como seja o caso da actividade bancária, que tem vindo a utilizar as metodologias e parte dos conteúdos fornecidos pelo Instituto de Formação Bancária de Portugal (casos de Cabo Verde e Moçambique).

presencial e em regime de ensino a distância, optando os alunos pelo regime que mais lhes convém. Os materiais de aprendizagem são os mesmos, embora as estratégias de ensino sejam diferentes de acordo com o regime seguido. Referem-se, como exemplos, a Penn State University e a University of Maryland.

Sistemas de comunicação bidireccional para fins tutorais

Para que as relações entre formando, tutores e a própria instituição como entidade gestora de formação se possam estabelecer, existem várias formas e meios de comunicação que se podem utilizar, nomeadamente:

- sessões presenciais;
- correio clássico;
- telefone;
- telecópia (fax);
- correio electrónico;
- teleconferência (áudio e /ou vídeo);
- conferência por computador.

Dada a rapidez que proporcionam, bem como a possibilidade que apresentam de comunicação bidireccional em tempo real, cada vez mais se privilegia a utilização de meios telemáticos.

Os meios clássicos de correio e de telefone têm tendência a ser cada vez menos utilizados na relação pedagógica, por problemas de morosidade no primeiro caso, e problemas de custo, no segundo.

O aparecimento e divulgação da telecópia¹³ veio permitir uma maior rapidez na troca de comunicação impressa, com a consequente possibilidade de análise

¹³ Normalmente designado por *fax*. A sua vulgarização ocorreu já durante a década de 90.

de gráficos e desenhos que de outra forma apenas poderiam chegar aos destinatários por via postal clássica.

Mais recentemente, a generalização da utilização da Internet e do correio electrónico veio revolucionar os modelos de comunicação entre as pessoas, com reflexos também no campo da educação e formação.

O correio electrónico torna-se o substituto preferencial da telecópia, tendo, pelo menos, as seguintes vantagens:

- muito menor custo de utilização;
- maior rapidez de envio e recepção;
- possibilidades de edição permanente, arquivo e facilidade de consulta.

Remanesce, no entanto, o problema da autenticação dos respectivos documentos.

Por outro lado, a utilização das ferramentas típicas da Internet veio disponibilizar um conjunto de serviços que se podem tornar extremamente poderosos, quando adequadamente utilizados. A utilização de conferências entre dois ou mais utilizadores pelo uso adequado do IRC (*Internet Relay Chat*), permite uma troca síncrona de informação privada *on-line*, aos custos da comunicação telefónica com tarifa local.

Através dos LMS (*learning management systems*), o formando tem acesso a vários serviços, desde a recolha de materiais de formação (textos, áudio, vídeo, software), até à participação em grupos de discussão, animados pelo tutor e relacionados com os conteúdos da formação.

Independentemente dos meios e formas de comunicação disponíveis, e dadas as características do ensino a distância, onde a relação entre quem ensina e quem aprende é feita essencialmente através dos materiais didácticos mediatizados, existe a necessidade de estabelecer uma relação personalizada para os mais variados fins.

Os serviços de tutoria nas instituições de ensino a distância constituem-se assim como o grande elo de ligação humano entre o formando e a instituição formadora.

Dependendo das instituições, das suas características e dimensões, bem como da estrutura e organização do próprio curso, o tutor pode assumir papéis variados, todos eles convergindo no apoio individual do formando.

De um modo geral e como já foi referido, o papel do tutor pode ser caracterizado por um conjunto de actividades, que vão desde o aconselhamento à correcção da avaliação sumativa, passando pela motivação dos formandos, facilitação da interacção, coordenação de sessões presenciais, acompanhamento da avaliação formativa e esclarecimento das dúvidas durante o processo de aprendizagem.

Na verdade, o papel do tutor varia bastante de acordo com a organização da formação e com a estratégia formativa desenvolvida nos materiais de ensino.

Existem cursos em que não se provoca deliberadamente esta relação, ficando ao critério do formando o estabelecimento do contacto e a utilização deste serviço. Os denominados cursos de ensino por correspondência utilizam esta estratégia. No entanto, ter-se-á de dizer que os cursos com esta filosofia apostam claramente nos materiais, de forma que estes, em condições normais, consigam responder cabalmente às necessidades da maioria dos seus estudantes. Apesar disso, as instituições formadoras disponibilizam quase sempre serviços de tutoria aos seus utilizadores.

Nas instituições universitárias o tutor desempenha um papel mais activo, já que, de um modo geral, lhe é atribuído um certo número de estudantes pelos quais ele se torna responsável. Quando a apresentação de avaliações formativas intermédias é obrigatória, o tutor pode assumir um papel de corrector das provas. Nestas instituições o tutor confunde-se muitas vezes com um docente da disciplina.

Existem ainda instituições que fomentam fortemente a interactividade entre os formandos e os tutores. Normalmente são instituições relacionadas com a formação profissional e têm em vista resultados formativos concretos dentro de um período de tempo considerado adequado, normalmente curto.

Na verdade, quando se concebe e produz um curso de formação a distância, deve-se desde logo definir o tipo de interacção que deverá existir entre formandos e tutores e prever a duração média dessa actividade.

Esta definição é muito importante, já que determina a afectação de recursos a um projecto, elementos necessários para a sua planificação pedagógica e financeira. Da mesma forma, devem prever-se as sessões presenciais que tenham de existir, os seus locais, objectivos e duração.

Antes de se oferecer um curso de formação a distância, devem ser determinados a quantidade e o tipo de interacções que deverão existir entre os formandos e os tutores, para além das próprias sessões presenciais ¹⁴.

Devem definir-se as formas de comunicação possível (fax, e-mail, CMC, telefone, ...) bem como as regras a ter em conta. Nomeadamente, devem ser indicados os prazos de resposta às questões, horários de funcionamento de comunicações síncronas, o tipo de privacidade colocada nas comunicações, etc.

O ensino individualizado

Dado que o ensino e a formação a distância se orientam para o estudo autónomo, a existência do grupo de aprendizagem como pressuposto nos materiais de estudo e nas estratégias de ensino está de um modo geral ausente.

No entanto, isto não implica que a instituição de ensino não preveja a existência de reuniões ocasionais, presenciais ou mediatizadas (audioconferência, videoconferência ou conferência por computador), com fins de natureza didáctica ou de mera socialização.

A existência ou não de sessões presenciais depende muito dos conteúdos da formação. Enquanto existem conteúdos que essencialmente trabalham

¹⁴ Porter, Lynnette (1997, p.89).

competências do domínio cognitivo, outros não dispensam a observação de outro tipo de competências, sejam do domínio comportamental, sejam do domínio psicomotor¹⁵. Nestes casos é absolutamente necessário que sejam previstas situações de formação presencial onde essas competências possam ser demonstradas, praticadas, melhoradas e avaliadas, quando for caso disso.

Neste caso, as sessões deixam de ser ocasionais e fazem obrigatoriamente parte do currículo da formação. Caminha-se assim de um regime puro de formação ou ensino a distância para os denominados regimes híbridos, em que a proporção das componentes presencial e a distância varia com as características dos conteúdos do currículo.

A concepção de ensino individualizado é hoje em dia um pouco posta em causa pelas novas estratégias de formação utilizadas nos sítios virtuais e que utilizam fundamentalmente estratégias de aprendizagem colaborativa.¹⁶ Naturalmente que esta nova abordagem é relevante quando a formação se desenrola segundo modelos de classe virtual, onde o conceito de turma e grupo torna a ter sentido.

Convém referir que o postulado de Keegan continua ainda a ser verdadeiro, já que os estudantes devem poder fazer a sua formação de forma autónoma, sem terem necessidade de interagir com os seus pares virtuais. No entanto, ter-se-á de reconhecer que a criação de ambientes virtuais favoráveis à socialização aumenta as possibilidades de efectivação das aprendizagens e diminui o risco de abandono de muitos dos estudantes.

¹⁵ A United States Sport Academy (<http://www.ussa.edu>) oferece cursos de formação contínua, na área do desporto, em regime misto (presencial e *on-line*) - (Novembro de 2001).

¹⁶ Porter, Lynnette (1997) e Palloff, Rena e Pratt, Keith (1999).

1.3 – Modelos institucionais

Modelos em função da autonomia do estudante

De acordo com Rumble (1986), existem dois modelos claramente diferenciados de organização dos sistemas de ensino e formação a distância:

- modelos centrados na instituição;
- modelos centrados no aluno.

A opção das instituições em adoptar um destes modelos condiciona tudo o que diz respeito ao desenvolvimento da formação e organização das diferentes funcionalidades necessárias ao seu suporte.

As que utilizam modelos de formação centrados na instituição são organizadas como as escolas clássicas presenciais, ou seja, existe bastante rigidez nos percursos formativos propostos ao formando, revelando pouca flexibilidade nas possibilidades de ajustamento a determinados conhecimentos já adquiridos.

Os formandos têm, de um modo geral, de apresentar pré-requisitos de entrada ou demonstrar conhecimentos bastantes que os habilitem a prosseguir um determinado percurso de formação.

As actividades de formação são exaustivamente calendarizadas. Existe um calendário de avaliação rígido e existem períodos de avaliação formativa intercalar, por vezes obrigatórios (a sua não resposta pode levar à exclusão do acesso à avaliação sumativa).

Os currículos são de um modo geral pré-definidos, embora possam apresentar alguma flexibilidade. Ao formando é dada a possibilidade de escolher alguns módulos complementares de formação que, juntamente com os módulos obrigatórios, constituirão o currículo do curso.

São instituições exemplo deste modelo uma parte significativa das universidades abertas.

Nos modelos de formação centrados no formando, as premissas são opostas às do modelo institucional.

Não é exigida ao formando qualquer pré-qualificação. O formando pode escolher o percurso que entender e mesmo negociá-lo se pretender que a instituição lhe certifique o seu conhecimento.

Não existem datas fixas quer para a avaliação, quer para o início das actividades. O formando é livre de se propor em qualquer momento para a realização de provas de avaliação de conhecimentos, se entender que já tem as competências previstas para determinado módulo.

São instituições típicas deste modelo as instituições privadas de ensino a distância, descendentes directas das escolas de ensino por correspondência.

Existem ainda instituições, que por opção estratégica utilizam os dois modelos, ou modelos mistos, de acordo com o tipo de certificação dada aos cursos, a sua duração e as suas características em termos de conteúdo.

Modelos em função do tipo de regime de estudo

Vale a pena referir uma classificação em que as instituições de ensino e formação podem ser enquadradas e que se relaciona com a forma como é feita a difusão dos conteúdos.

Trindade (1992, p.60) e Van der Perre et al. (2000, p.4) categorizam da seguinte forma o funcionamento das instituições:

- em regime *single mode*;
- em regime *dual mode*;
- em regime *mixed mode*.

No regime *single mode*, os estudantes praticamente não têm de se deslocar à instituição formadora para a realização de quaisquer tipo de actividade, exceptuando eventualmente as tarefas relacionadas com avaliação sumativa e a frequência de cursos intensivos de natureza experimental ou laboratorial. A relação do estudante com a instituição é garantida através dos meios de comunicação usuais.

Nos regimes *mixed mode* as instituições oferecem aos estudantes a frequência em regime de ensino a distância das disciplinas cujos conteúdos são para isso adequados, sendo as restantes efectuadas em regime presencial, podendo uma ou várias disciplinas serem feitas de forma híbrida.

As instituições que funcionam em regime *dual mode* oferecem o ensino formal em regime presencial e a formação informal, tipicamente contínua, em regime de ensino a distância. Os públicos são naturalmente diferentes.

Os regimes *mixed mode* ou *dual mode* tanto podem ser utilizados por instituições de ensino a distância como por instituições de ensino presencial.

1.4 – Sociedade da Informação e formação a distância – “Escola Virtual”

As actuais tendências da educação e da formação apontam para um aumento gradual e aparentemente irreversível da utilização de redes e serviços telemáticos, seja para apoio ou suporte de regimes de ensino a distância, seja para apoio a regimes presenciais.

O termo *telemática*, neologismo resultante da fusão das palavras *telecomunicação* e *informática*, pode ser definido como o conjunto de técnicas e serviços que associam as redes de telecomunicações e os computadores.

A aplicação da telemática no campo da educação e da formação tem um interesse indiscutível, pelas potencialidades que abre aos utilizadores em

termos de acesso a todo o tipo de informação, bem como pela diversidade de funções que permite.

Este interesse é tanto maior quanto se assiste a uma generalização do acesso à Internet por grande parte da população, particularmente da mais jovem, e à existência de cada vez maior número de sítios na Web.

Assim, em termos de educação e formação a Internet facilita o acesso a:

- artigos, estudos, análises, bases de dados e outra informação variada, disponibilizados por diferentes tipos de instituições;
- pesquisa sobre instituições formadoras, cursos disponíveis e suas características;
- utilização de serviços de aconselhamento quanto a percursos formativos a seguir;
- realização de acções e cursos de formação, com durações e estratégias variadas, nos quais, de um modo geral se pode aceder a materiais de aprendizagem, participar em grupos de discussão, ter apoio tutorial, realizar actividades de avaliação formativa e, em alguns casos, de avaliação sumativa ¹⁷.

As vantagens oferecidas pela utilização da telemática, particularmente da Internet, requerem a existência de equipamento informático (um computador multimédia), a utilização de software adequado às funções em vista (editores de texto, folhas de cálculo, programas de apresentação, *browsers* para a World Wide Web, programas de correio electrónico, etc.) bem como o acesso a uma rede de comunicação de dados (tipicamente através de um *Internet Service Provider* - ISP).

¹⁷ Esta situação não é vulgar já que a avaliação sumativa necessita de ser realizada com credibilidade adequada, de modo a que as certificações possam ser universalmente reconhecidas. Por enquanto, a utilização simples da telemática não garante a credibilidade generalizada dentro de um sistema.

Muitas empresas fornecem ainda pacotes integrados de software já preparados para a gestão da comunicação em espaços virtuais de formação.

A Internet disponibiliza um conjunto de facilidades que podem ser utilizadas em diferentes situações de aprendizagem e mesmo em regimes distintos. Algumas delas podem mesmo ser utilizadas em situações de ensino presencial ou de ensino a distância. Um exemplo é a utilização da videoconferência suportada por microcâmaras ¹⁸, que permitem uma comunicação síncrona com imagem e com qualidade aceitável para conversações simples. Estas ligações podem ser feitas entre dois ou mais utilizadores, e por si só não podem ser consideradas formas ou metodologias de ensino a distância. Podem sim ser consideradas actividades específicas, inseridas numa estratégia de formação, tal como o podem ser as sessões presenciais.

É preciso ter algum cuidado na análise que se faz da utilização dos media na formação. O facto de se difundir uma lição, ou várias, através de videoconferência, não nos permite dizer que estamos em regime de ensino a distância, a não ser que, complementarmente a essa difusão, existam os serviços típicos característicos dos sistemas de ensino e formação a distância.

É interessante verificar a posição expressa pela Confederation of European Union Rectors Conferences (1998) ¹⁹:

... tem-se verificado que muitas empresas reclamam para si a produção de equipamento para formação a distância, criando alguma confusão entre um suporte tecnológico e a sua utilização pedagógica. Os equipamentos para videoconferência ou para conferência por computador introduzem novos graus de liberdade no ensino a distância, pela criação de alternativas comunicacionais na interacção estudante - instituição, mas eles não terão qualquer utilidade se a sua utilização não for guiada por uma orientação pedagógica adequada.

¹⁸ Vulgarmente conhecidas como Webcam.

¹⁹ p. 17.

A telemática na formação presencial

Embora sistematicamente associada à formação a distância, a telemática pode ser utilizada na formação presencial com vantagens evidentes e em funções múltiplas. Entre elas destacamos:

- pesquisa e recolha de informação especializada no interior das redes existentes (por exemplo, na Internet);
- manutenção de um canal privilegiado de contacto com a instituição de formação para tarefas administrativas (inscrições, pedido de certidões, informação sobre classificações, etc.);
- contacto frequente com professores e monitores para esclarecimento de dúvidas sobre matérias curriculares apresentadas nas sessões presenciais e apresentação de trabalhos pedagógicos para a disciplina (para avaliação ou como mero exercício formativo);
- complemento da formação pela participação em conferências especializadas, através de sistemas de teleconferência.

A telemática como instrumento na formação a distância

Os sistemas telemáticos, nomeadamente os de última geração, já permitem que os formandos possam realizar as suas aprendizagens, sem dificuldades acrescidas, em espaços virtuais de formação.

Antes da Internet se tornar um instrumento trivial, os sistemas telemáticos existentes pecavam pelo elevado custo das comunicações e por interfaces gráficos pouco atractivos. Este aspecto tornava os interfaces difíceis de perceber ou utilizar por quem não tivesse uma proficiência informática apreciável.

Com o aparecimento da Web esta situação alterou-se de forma radical. Associada à baixa dos custos de comunicação derivado da generalização da Internet, os novos interfaces gráficos vieram criar situações de maior e mais fácil interactividade, possibilitando assim o aumento da sua utilização. De um modo geral, podemos dizer que quase todas as funções que habitualmente estão disponíveis num centro de formação ou numa escola tradicional de um regime presencial, podem ser disponibilizadas através da Web.

As possibilidades de utilização da Internet em sistemas de formação a distância são muitas, mas de acordo com Tiffin e Rajasingham²⁰, podemos resumi-las em duas opções distintas:

- *sistemas mistos*, que combinam os meios tradicionais de ensino a distância, utilizando os meios clássicos para a difusão dos conteúdos (manuais em papel, vídeo, software), ficando a Internet reservada para a comunicação do estudante com a instituição, com o tutor e com os seus colegas da classe;
- *sistemas completos*, em que todo o sistema de ensino a distância é suportado pelo uso da Internet e da Web, seja para disponibilizar os materiais de estudo, seja para suportar a comunicação bidireccional do estudante com a instituição formadora, seja ainda para propiciar o conjunto de serviços complementares necessários ao funcionamento de um sistema formativo.

Os utilizadores da telemática na formação

Quando se fala em sistemas de formação a distância, associando-os à utilização de sistemas telemáticos, logo se coloca a questão da sua eventual pouca adequação a determinados públicos, ou a determinadas áreas do saber e do comportamento.

²⁰ 1997, p.242.

Se de facto estas objecções tinham algo de verdade há alguns anos atrás, hoje a situação pode-se considerar um pouco diferente. As instituições de formação já apresentam os materiais em plataformas tecnológicas de fácil utilização e compreensão, necessitando os utilizadores ter apenas conhecimentos rudimentares de utilização da informática.

Apesar disso há que reconhecer que ainda existem alguns factores que podem condicionar o sucesso da utilização da telemática em intervenções formativas, nomeadamente relacionadas com dificuldades de acesso à Internet, ligações telefónicas estáveis, e de adaptação do próprio utilizador.

No entanto, a sua utilização pode revelar-se particularmente útil nos processos formativos relacionados com a formação contínua, já que, de um modo geral, podemos contar com um público relativamente mais interessado e motivado, com experiência profissional, provavelmente mais adulto e com maior capacidade de gestão e organização do seu tempo.

Num quadro de desenvolvimento de formação em regime de ensino a distância com recurso á telemática, há que ter em conta um conjunto de características do público-alvo (como já foi referido anteriormente) entre as quais destacamos:

- a qualificação profissional e académica;
- a adequação dos conteúdos aos seus conhecimentos prévios;
- os factores culturais e motivacionais que possam afectar a aprendizagem;
- os hábitos de estudo autónomo;
- a idade.

Um estudo da “California Distance Learning Project (1997)” citado por Palloff e Pratt ²¹ identifica um conjunto de características comuns aos estudantes do ensino a distância:

²¹ 1999, p.8.

- estão voluntariamente em actividade de formação contínua;
- estão motivados, têm elevadas expectativas e são disciplinados;
- a sua idade é superior à média de idades dos estudantes em regime presencial que frequentam níveis equivalentes;
- têm tendência a encarar de uma forma muito responsável a frequência da formação.

Teoricamente o estudante de ensino a distância é encarado como um “noisy learner” – aluno muito activo e criativo no seu processo de aprendizagem (Nipper, 1989). No entanto, este conceito pode não coincidir com a realidade. Este regime de formação pode ser preferido por indivíduos que têm dificuldades em se expor na presença de outros elementos da sua classe. O relativo anonimato dos sistemas virtuais permite-lhes ultrapassar com algum sucesso essa timidez.

Ainda existem outros óbices quando os utilizadores têm uma cultura informática reduzida. É difícil fazer com que as pessoas percam as suas inibições, mesmo tendo só de escrever algumas respostas a solicitação do tutor ou em resposta a algum colega ou fazer pesquisas na Web.

Estar à vontade na utilização do hardware e do software contribui para uma sensação de bem estar psicológico o que conduz a uma maior probabilidade de participação ²².

A Escola Virtual - um modelo de funcionamento

Entende-se a “Escola Virtual” (EV) como uma plataforma tecnológica poderosa de gestão de informação, capaz de facilitar um vasto leque de actividades no âmbito da formação.

²² Palloff e Pratt (1999, p.18).

Como já se referiu anteriormente, o conceito de “escola virtual” de que aqui tratamos pode materializar-se por um sítio da Internet, organizado de acordo com uma estratégia bem definida e que tenta recriar o ambiente de uma escola de ensino presencial.

Uma EV pode assim assumir-se como uma plataforma disponibilizadora de serviços que ultrapassam os meros serviços de formação ²³.

Os serviços adicionais aos típicos serviços de formação podem ser, por exemplo:

- disponibilização de bases de dados temáticas;
- serviços de identificação de perfis de formação;
- serviços de correio electrónico;
- grupos de discussão.

Em qualquer das duas situações (formação ou serviços adicionais), a EV assume as suas características tecnológicas básicas, isto é, um serviço suportado pelas Tecnologias da Informação, capaz de gerir o fluxo de informação necessário à satisfação das necessidades dos formandos.

A Escola Virtual como estratégia de desenvolvimento da formação a distância

A formação a distância, com o aparecimento das novas ferramentas trazidas pela Sociedade da Informação, nomeadamente a Internet e a Web, sofreu uma

²³ Um claro exemplo disto é o CRC Virtual (Centro de Recursos em Conhecimento) preconizado pelo INOFOR, que no mesmo espaço virtual disponibiliza acessos a formação e outros serviços associados, particularmente de apoio à actividade dos formadores.

alteração estratégica capaz de a reposicionar mais favoravelmente no panorama da educação e da formação.

Por um lado, devido às funcionalidades e características novas que estão disponíveis criaram-se possibilidades de melhor motivar os formandos para os seus processos de aprendizagem. Uma das características é a da possibilidade de disponibilização da informação de um modo bastante mais atractivo.

Por outro lado, a utilização da telemática veio permitir a diminuição da sensação de isolamento a que muitos dos estudantes de ensino a distância estavam sujeitos e que tinha sido causa de elevadas taxas de abandono. As facilidades telemáticas permitem agora ao formando não só um contacto mais fácil com o tutor, mas também com os seus colegas, podendo, assim, recriar o carácter socializante da sala de formação no espaço virtual. A relação social, fundamental para qualquer processo de aprendizagem, é assim facilitada pela utilização adequada destas tecnologias.

A tradição das instituições sucessoras das escolas de ensino por correspondência dificulta fortemente esta abordagem socializante da formação a distância. O simples facto de o estudante poder escolher livremente o seu percurso formativo, bem como os seus tempos de aprendizagem, inibe bastante a criação de turmas virtuais e de ambientes de inter-relação favoráveis à aprendizagem.

No entanto, as experiências com que temos contactado garantem-nos que a existência de comunidades de aprendizagem (ainda que virtuais) facilita a aprendizagem e inibe a existência de elevadas taxas de abandono ²⁴.

Em educação a distância deve ser tomado em conta o desenvolvimento do sentido de classe entre os participantes, de modo a criar condições de sucesso à aprendizagem ²⁵.

²⁴ Projecto ISIG- Iniciativa NOW, Universidade Aberta/ICL (1995), projecto PROFISSS (1999), Palloff e Pratt (1999) e Harasim *et al.* (1996).

²⁵ Palloff e Pratt (1999, p.29).

O simples facto de o estudante se sentir membro de um grupo pode ajudar a criar motivações para as aprendizagens. Estas condições passam pela participação activa nas actividades de aprendizagem previstas, bem como nos fóruns de discussão que os tutores devem promover.

Por outro lado, podem desenvolver-se laços e relações entre os formandos que os impliquem ainda mais no processo formativo.

A relação social é uma componente essencial da actividade educacional. Como nas situações presenciais, em que há lugar à socialização por contactos informais, um ambiente de educação *on-line* deve providenciar um espaço, espécie de café virtual, para a comunicação informal... A criação de relações sociais gratificantes tem efeitos sócio-afectivos e cognitivos benéficos para a aprendizagem. O “café virtual” pode, em princípio, ser esse espaço, e não deve ser área de discussão de assuntos relacionados com matérias curriculares ²⁶.

Uma EV deve assumir-se, não apenas como uma plataforma tecnológica, mas como uma plataforma de gestão e encontro de três factores de convergência interdependentes:

- a tecnologia disponível (na escola virtual e nos utilizadores);
- a concepção e desenvolvimento dos cursos (*course design*);
- a organização logística e gestão da formação (em cada intervenção formativa).

A EV, plataforma de gestão de informação, não pressupõe um funcionamento rígido, já que as relações existentes entre os factores de convergência serão únicos para cada acção de formação.

De facto, quando se planeia um curso, é importante ter em conta que não basta prever a existência de situações específicas, como por exemplo a realização de uma videoconferência com a participação de todos os formandos. É necessário

²⁶ Harasim *et al.* (1996), citado por Palloff e Pratt (1999, p.30).

saber se os formandos podem ter acesso a essas funcionalidades, em que locais e em que condições de custo, facilidade de deslocação e de utilização.

Os materiais, o processo de desenvolvimento do curso, a própria filosofia de utilização das facilidades da EV, deverão ser concebidos de forma articulada tendo em vista o sucesso do processo formativo.

A existência de facilidades tecnológicas não implica necessariamente a sua utilização. A tecnologia deve ser encarada como um instrumento de apoio a processos formativos, para, de forma eficaz, rápida e atractiva, responder às necessidades dos utilizadores.

Este pensar global pode permitir uma optimização da utilização das tecnologias, bem como um aumento da confiança, por parte dos utilizadores, nas virtualidades que a formação a distância pode apresentar.

A metodologia formativa (estratégia de desenvolvimento da formação) e a produção dos materiais respectivos, são condicionados pela capacidade de resposta tecnológica da EV, bem como pela facilidade e custo de acesso a essas funcionalidades pelos utilizadores.

A organização estrutural do espaço na Escola Virtual

Na organização do espaço de uma EV há que criar no utilizador a sensação de recriação das realidades conhecidas. Desta forma, conseguem-se estabelecer referentes úteis, que se assemelham a situações a que os formandos estão habituados e que os vão auxiliar, quer no desenvolvimento das aprendizagens, quer na própria pesquisa de informação.

Existe no mercado uma variedade enorme de softwares de gestão de formação, com os mais variados nomes e de credibilidade muito diferente. Estes produtos, genericamente designados por *learning management systems*

(LMS), usam as tecnologias da Internet para gerir a interacção entre os utilizadores e os recursos de aprendizagem ²⁷.

No entanto, em termos estruturais, todos estes sistemas relacionados com formação em ambiente virtual seguem opções semelhantes. Organizam-se de um modo geral em duas áreas distintas: a informação e inscrição e o desenvolvimento de formação. Enquanto a primeira é naturalmente de acesso público a segunda só é acessível através de *password* fornecida pela instituição fornecedora do serviço de formação.

Na primeira destas áreas, encontramos:

- de um modo geral, uma página institucional, de livre acesso, onde se encontra referência directa à existência de uma oferta formativa *on-line*;
- a zona da oferta de formação, onde o utilizador tem disponível um conjunto de informações, das quais se destacam a listagem dos cursos disponíveis e as condições de acesso, donde consta habitualmente o preço. Existe ainda a hipótese de acesso a uma página de inscrição *on-line*;
- para cada curso, o acesso a página posterior com o seu currículo. Desta página também é normalmente possível aceder à ficha de inscrição no curso;

Depois de ver a sua inscrição confirmada, o utilizador pode entrar na sala de aula virtual, através de *login* e de *password* fornecidos pela instituição de formação. Entra-se assim na área de desenvolvimento da formação.

A sala de aula virtual pode apresentar aspectos variados e estar organizada de diferentes formas. Descrevemos uma estrutura possível de um ambiente virtual de formação a que o estudante pode ter acesso através das palavras passe anteriormente referidas.

Assim, deverão existir paradigmas dos seguintes espaços:

- Editora (espaço de conteúdos do curso);

²⁷ Rosenberg, Marc (2001, p.161).

- Conferências Temáticas (salas de disciplina);
- Cafetaria ;
- Serviço Postal Geral;
- Mediateca;
- Gestão de Alunos (administrativa e pedagógica);

Esta divisão não é de modo nenhum imutável, nem em determinados cursos todos os espaços referidos são necessários ou fazem sentido.

Nos exemplos seguintes podemos verificar duas opções diferentes de representar o espaço virtual de formação.

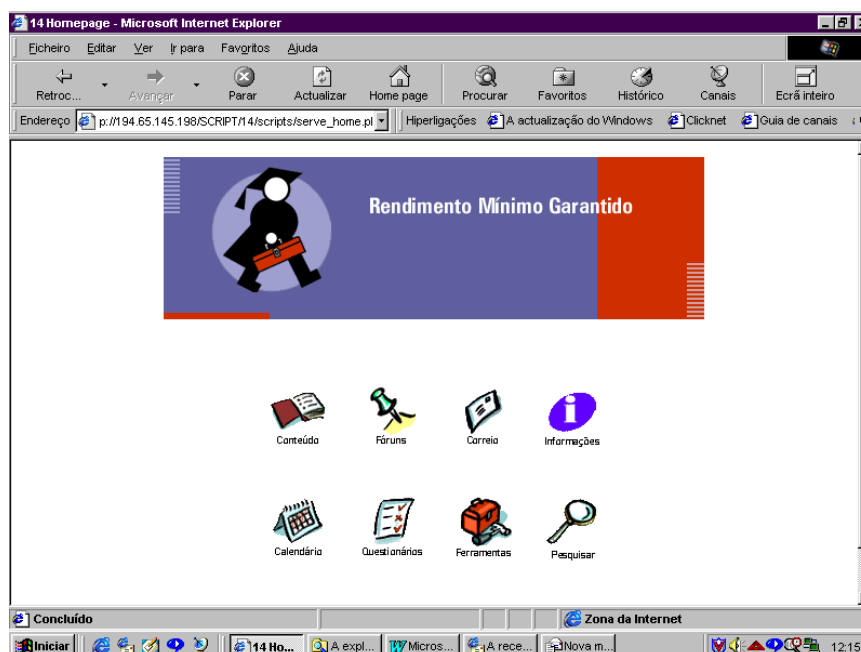


Fig. 4.1 – Sala de aula virtual do módulo “Rendimento Mínimo Garantido”. [Fonte: PROFISSS].

Na figura 4.1 pode ver-se a divisão concebida para um módulo de formação sobre “Rendimento Mínimo Garantido”, instalado no “Espaço de Formação Virtual” do PROFISSS ²⁸.

²⁸ Projecto de Formação Inicial Qualificante para a Solidariedade e Segurança Social, entidade formadora resultante de um acordo entre a Associação Portuguesa de Segurança Social e a Secretaria de Estado da Segurança Social e das Relações Laborais, em 1998.

No ecrã representado o formando tem acesso:

- aos conteúdos que constituem o corpo de módulo;
- aos fóruns onde se desenrolam as discussões sobre os conteúdos, sob a orientação do tutor;
- a uma área de correio privado, gerado pelo próprio software de gestão;
- a um calendário onde o tutor indica as datas e respectivas actividades que são consideradas importantes no decorrer do curso ;
- à zona de realização de testes formativos ou sumativos;
- a ferramentas que lhe permitam saber dos seus percursos (páginas percorridas, resultados dos testes, etc.).

Antes de ter acesso a esta página o formando teve de se inscrever e esperar que o administrador do curso lhe fornecesse o código de acesso e a palavra passe.

Neste exemplo, o espaço do qual já se falou, dedicado à socialização do grupo (café, bar, cafetaria, etc.) não existe como opção na página de entrada, mas foi criado como mais uma conferência no interior do ícone “fóruns”. No entanto podia ter sido criado e colocado um ícone especial para este espaço na página inicial da EV.

Um outro exemplo de apresentação de cursos é o que se vê na figura 4.2.

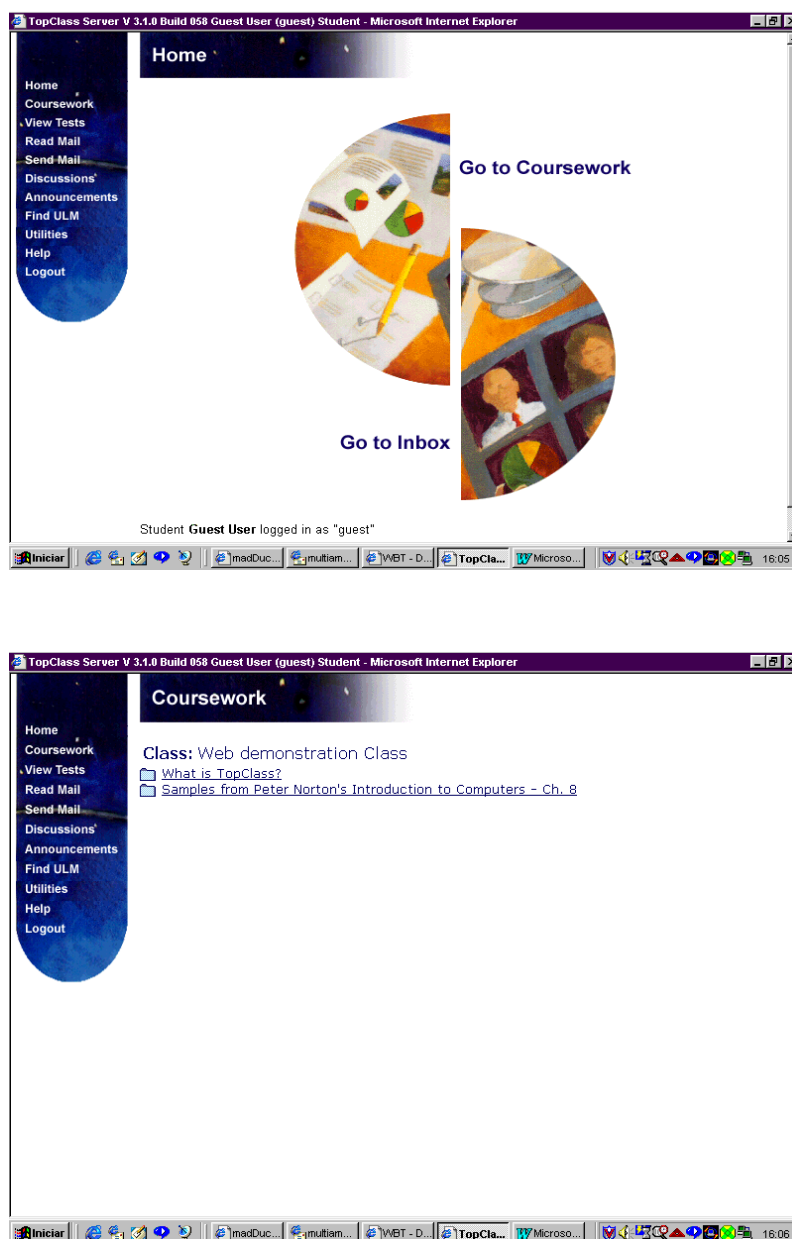


Fig. 4.2 – Ecrãs de conteúdos de curso de demonstração do software TopClass.
[Fonte: sítio <http://www.wbtsystems.com>].

Estas são páginas de demonstração de um curso relacionado com o software TopClass. No primeiro ecrã, do lado esquerdo estão as funcionalidades que este software possibilita e que constituem as áreas de funcionamento da sala de aula virtual. No ecrã inferior está disponibilizada a estrutura do curso.

Os softwares que se ilustram nos dois exemplos anteriores (WebCT e TopClass) são considerados entre os LMS mais completos e adequados para

a aprendizagem a distância, seja utilizados em sistemas formais (Universidades na sua grande maioria), seja utilizados para aprendizagem no domínio da formação contínua, certificada ou não ²⁹.

Uma característica comum a estes softwares é a da sua facilidade de utilização pelos formandos. Para utilizadores habituados a utilizar o ambiente Windows, não existe qualquer dificuldade de navegação neste software.

Para os restantes utilizadores, nomeadamente tutores, existe normalmente a necessidade de se realizar formação inicial adequada.

Para além das respostas “pedagógicas” a que os LMS são obrigados, existem ainda algumas questões de carácter técnico que devem ser tidas em conta, quando da sua escolha. Nomeadamente há que ter em conta se o LMS:

- funciona bem em diferentes ambientes (Windows, Unix, etc.);
- tem facilidade de utilização com os diferentes *browsers*;
- permite integração de conteúdos de diversas fontes;
- apresenta possibilidade de expansão;
- tem possibilidade de adaptação às necessidades do utilizador;
- é um bom produto em termos da relação custo/benefício ³⁰.

Tendo em conta a organização estrutural de diferentes espaços da Escola Virtual que anteriormente se definiram, faremos de seguida a sua descrição, tal como entendemos que ela deve ser feita e as funcionalidades que cada um deles deve assumir.

No entanto, temos de reconhecer que dificilmente encontraremos um sítio de formação que expresse fielmente esta filosofia. A organização de um espaço

²⁹ Existem muitos outros softwares para gestão integrada de formação a distância. Apenas como referência indicamos alguns deles:

[Learning space] site: <http://www.lotus.com/learningspace/>

[Virtual-U] site: <http://virtual-u.cs.sfu.ca.vuweb/>

[Learn Linc] site: <http://www.ilinc.com/>

[Web Course in a Box] site: <http://www.madduck.com/>

³⁰ Análise detalhada pode ser encontrada em Rosenberg, Marc (2001).

virtual de formação tem muito a ver com o pensamento do conceitor do sistema de formação, coordenado com o pensamento do engenheiro informático. Normalmente é pelo diálogo entre estes dois especialistas que se chega a um formato final de adaptação de software³¹ ou de junção de softwares que permitam constituir um sítio destinado à formação a distância. A informática tenta de um modo geral responder às necessidades da pedagogia. Por vezes não é necessária grande sofisticação, pelo que não se justifica investir na construção ou aquisição de produtos informáticos muito elaborados.

Espaço “Conteúdos”

Este espaço, tipicamente um espaço organizado de ficheiros, permite o acesso aos documentos base essenciais para o estudo.

A disponibilização dos ficheiros depende do tipo de software utilizado, bem como da estratégia de difusão da entidade formadora. Os materiais de formação podem estar disponíveis através de documentos estruturados em hipertexto, em formato HTML, ou em simples documentos em formato Word.

Dependendo do tamanho e tipo dos ficheiros, e para evitar tempos prolongados de ligação à rede pelos formandos para fazer um *download* completo dos materiais, muitos deles poderão ser enviados em CD-ROM por via postal. Em alguns casos, as instituições de formação optam também por ter disponíveis os mesmos materiais em suporte papel. Desta forma, permite-se a existência de um leque mais vasto de utilizadores.

³¹ Estes softwares permitem, de uma maneira geral, grandes adaptações e adequações, seja às instituições que os utilizam, seja aos próprios utilizadores, podendo-se entre muitas outras coisas, mudar os ícones, tipos de letra, fundos, etc.

Conferências temáticas (fóruns)

Cada capítulo ou módulo, conforme a estruturação da formação, deverá ter uma conferência onde todas as questões de ordem pedagógica serão discutidas de forma livre e pública³².

Cada conferência terá um moderador, geralmente um tutor do curso, ou do módulo de formação. De acordo com a estratégia de desenvolvimento da formação, pode ser competência deste moderador lançar as questões necessárias para a formação, manter a discussão organizada e fazer com que os membros do grupo se focalizem nas questões em discussão. Poderá também ser tarefa do moderador fazer pontos de situação das discussões e propor ao grupo novas questões, ou novas análises sobre a questão inicial.

Cada uma das conferências é por norma dividida em sub-conferências, subordinadas a temáticas relacionadas com o tema geral da conferência. Esta organização depende do software disponível, já que nem todos apresentam as mesmas possibilidades de estruturação interna.

Serviço de correio

Este serviço possibilita a existência de correio electrónico privado entre os utilizadores do espaço virtual (e só desses).

Este serviço destina-se a troca de informação privada sobre o curso, por iniciativa do tutor ou por iniciativa do aluno.

De facto, existem situações em que uma das partes (formando ou tutor/administração) pode entender que o teor da comunicação não deve ser divulgada a todos, pelo que a utilização de uma funcionalidade deste tipo se justifica perfeitamente. Estão neste âmbito questões relacionadas com a

³² Na verdade, apenas têm acesso a este espaço os formandos inscritos e que estejam no grupo de discussão criado pelo tutor, de acordo com as orientações metodológicas do curso.

avaliação ou certo tipo de reparos que o tutor poderá ter de fazer a um formando em particular.

Dada a confidencialidade deste espaço³³ nada impede que os formandos possam trocar entre si correio que apenas a eles diga respeito e não tenha relação com o curso.

Existem softwares que não dispõem de serviço de correio. Neste caso, a EV deve solicitar a cada um dos utilizadores a obtenção de um endereço pessoal que permita o tipo de contactos preconizado.

Mediateca

Nesta zona os alunos podem encontrar um conjunto de ficheiros contendo artigos e outro tipo de informação relacionada com a sua formação, mas não considerada estritamente essencial.

Trata-se de documentação de aprofundamento de conceitos e questões que se levantam durante a formação, à qual o formando pode aceder, para completar, de forma autónoma, a sua formação.

Também é possível que neste espaço existam listagem de sítios da Internet onde os formandos possam encontrar informação complementar.

Cafetaria

Este deve ser um espaço onde qualquer utilizador pode iniciar o debate dos temas que mais lhe interessam. Assim, o utilizador deve ter permissão para abrir as respectivas sub-conferências.

³³ De facto não existe uma confidencialidade absoluta já que, pelo menos o administrador informático tem, em regra, acesso a toda a informação que circula no sítio.

Neste caso, é quem toma a iniciativa de abrir a conferência que deve promover a sua gestão, de acordo com as regras gerais de etiqueta utilizada nas conversações através da Internet e neste tipo de fóruns.

De qualquer modo, cabe à administração do curso garantir que as conferências e sub-conferências livres obedeçam a regras mínimas de decência e convivialidade entre os seus membros.

As funções de uma Escola Virtual em contexto de formação a distância

O espaço virtual de comunicação disponibilizado pela EV pode ser utilizado de diversas formas.

Cabe ao gestor da formação (ou conceutor ou coordenador responsável por um determinado curso) definir a forma como a EV vai ser utilizada, de modo a que se atinjam os objectivos que se propõem.

Assim, e de acordo com os factores de convergência definidos para o funcionamento do sistema, podem coexistir as seguintes funções:

- administrativas e de gestão;
- de tutoria e aconselhamento;
- de difusão dos conteúdos da formação.

Funções administrativas e de gestão

Estas funções são todas aquelas que não têm relação com os conteúdos da formação e que podemos enunciar, de forma não exaustiva:

- solicitações de dados biográficos, pagamentos de propinas e tarefas similares;
- calendarização dos cursos;

- marcação de sessões presenciais;
- indicação de datas de entrega de documentação ;
- marcação de entrevistas;
- esclarecimento de dúvidas técnicas sobre o sistema.

O perfil da pessoa encarregada de assegurar estas funções depende do tipo de organização da EV. Em sistemas de dimensão razoável ou grande, as funções listadas podem ser desempenhadas por três pessoas diferentes – a encarregada dos assuntos típicos de secretaria, o administrador técnico do sistema e o tutor. Nos sistemas de dimensão reduzida duas pessoas poderão ser suficientes.

Funções de tutoria e aconselhamento

Nestas funções inclui-se todo o tipo de relações comunicacionais entre formandos e tutores que estejam directamente relacionados com os conteúdos temáticos dos cursos.

Esta função enquadra actividades típicas, em que se identificam:

- motivação permanente dos formandos pelo tutor;
- dinamização e divulgação de actividades relacionadas com os conteúdos;
- respostas do tutor ao formando;
- esclarecimentos feitos pelo tutor a todos os formandos;
- envio de trabalhos dos formandos para os tutores;
- comentários e avaliação dos trabalhos individuais pelos tutores.

Estas actividades podem desenrolar-se no domínio público ou privado, de acordo com as regras que o gestor da formação considere mais adequadas.

É típico considerar que todo o processo comunicacional relativo a dúvidas e comentários sobre os conteúdos da formação seja feito de forma pública,

enquanto o envio de trabalhos de avaliação e respectivos comentários é feito de forma privada.

A utilização, obrigatória ou não, destas funções, vai determinar bastante a flexibilidade do formando face à formação. É natural que o sistema difusor da formação obrigue a uma certa cadência no ritmo de entrega dos trabalhos previstos e nos trabalhos de avaliação. A definição de prazos e metas torna-se útil para formandos pouco habituados ao uso deste tipo de metodologias, disciplinando-os e favorecendo a diminuição de desistentes no sistema.

Para além das tarefas que genericamente são atribuídas a um tutor em regimes de ensino a distância, quando este desenvolve funções no âmbito de uma Escola Virtual, existem ainda algumas especificidades que devem ser referidas.

Nomeadamente, existe agora a necessidade de acrescentar às competências normais de um tutor todas as necessárias para utilização adequada do software de gestão. Estas competências não são só do domínio informático, portanto de índole técnica, mas também competências de gestão comunicacional num ambiente específico.

Como já se referiu, quando da concepção da formação devem ser acauteladas as condições em que a tutoria se desenrola, tanto mais que esta actividade é fortemente condicionada pela estruturação dos materiais pedagógicos.

Por um conjunto alargado de razões, a tutoria pode apresentar diferentes formas de intervenção. Consideremos apenas as situações extremas.

Numa das situações o tutor pode apenas limitar-se a responder às perguntas colocadas pelos formandos, sem fazer rigorosamente mais nada para motivar ou dinamizar a participação das pessoas. Estaremos na situação de uma tutoria passiva.

Na situação oposta podemos ter um tutor que organiza os fóruns, comenta as mensagens trocadas entre formandos nas áreas de conteúdos, coloca questões, promove e dinamiza a participação. Estamos claramente numa situação de tutoria activa.

Temos de frisar que não deve ser o tutor a determinar qual das estratégias deve utilizar, mas sim o conceptor do curso. O tutor deve apenas seguir as orientações definidas. Naturalmente que cada tutor terá o seu estilo, e desempenhará mais ou menos bem as suas actividades em função disso.

Interessa particularmente analisar a situação de tutoria activa, já que ela pode conduzir a situações interessantes, seja pelo sucesso das aprendizagens, seja pela sobreocupação de tempo que origina aos tutores.

Nestas situações, o tutor pode colocar questões ao grupo de estudantes e deixar que estes dialoguem à sua volta. Em alternativa, eventualmente mais adequada por facilitar a interacção entre os formandos e os materiais de aprendizagem, podem mesmo ser estes a motivar a intervenção do formando no fórum de conteúdos.

Sempre que as discussões se afastem do tema proposto ou existam graves erros que não são corrigidos pelo próprio grupo, é obrigação do tutor intervir e corrigir as intervenções, de forma pública.

Mostra-se um exemplo de uma pergunta colocada numa acção de formação de formadores (fig. 4.3) e uma resposta de uma das participantes (fig. 4.4). Em ambas as figuras vê-se uma parte da “árvore” de respostas que materializou a discussão.

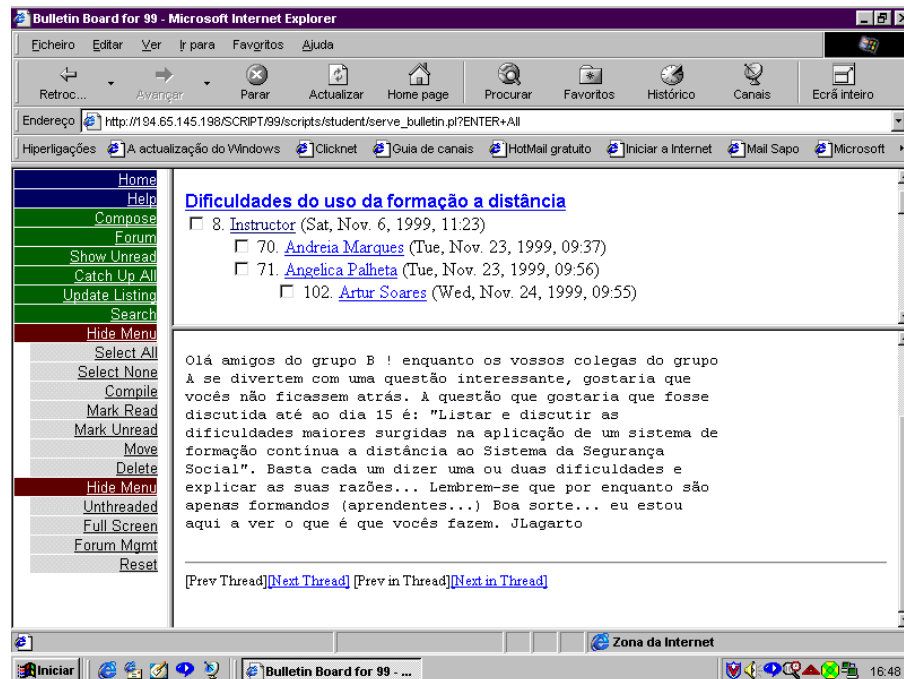


Fig. 4.3 – Questão colocada pelo tutor ao grupo. [Fonte: PROFISSS].

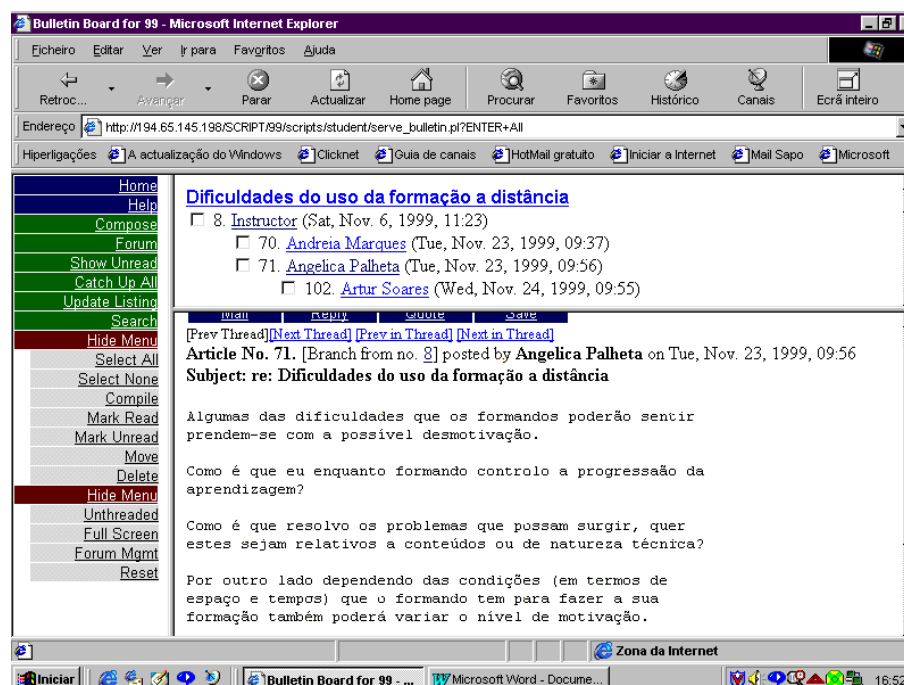


Fig. 4.4 – Resposta à questão colocada na figura 4.3. [Fonte: PROFISSS].

Dependendo do tempo definido para a realização do debate, o tutor deve intervir com funções de síntese quando a quantidade de questões postas no fórum é suficiente, podendo recolocar uma nova questão nascida dessa síntese ou promover o seu aprofundamento.

Ao tutor de formação a distância em espaço virtual cabem outros papéis, talvez semelhantes aos existentes nas situações clássicas de ensino a distância, mas que estão marcadas pelas especificidades do software de gestão da formação.

Entre as características mais ou menos comuns dos softwares integrados de gestão de formação a distância, e que são úteis para o tutor, em termos pedagógicos, contam-se:

- facilidade de geração de testes de resposta automática e com arquivo de resultados;
- o seguimento do percurso do aluno, pela memorização das páginas de texto que o aluno percorreu e o tempo que nelas demorou;
- existência de quadro resumo de avaliações (de testes automáticos ou de avaliações de qualquer outro género);
- a possibilidade de resposta individual pelo correio electrónico privado gerado pelo software;
- arquivo do progresso curricular dos alunos.

É evidente que nalguns casos estes dados devem funcionar como meros indicadores, como seja o caso do tempo que o formando demora numa certa página. O facto de lá passar apenas por alguns segundos pode não significar muito, já que em algumas situações o formando dispõe dos conteúdos em suporte papel, ou mesmo CD-ROM, evitando estar a ler os textos com a linha telefónica ocupada ³⁴.

Como já referimos, um dos problemas que estes dispositivos levantam é a facilidade com que se pode ocupar muito tempo de tutoria, sobrecarregando os

³⁴ Alguns softwares já permitem a guarda em memória da totalidade dos conteúdos de um módulo, de forma a que o estudo se possa fazer sem qualquer custo de telecomunicações.

custos globais e diminuindo aquela que é uma das vantagens competitivas do ensino a distância para um número elevado de utilizadores – o custo.

Neste caso, o número de tutores que tem de acompanhar as actividades dos formandos pode ser muito semelhante ao número de formadores que seriam necessários em regime presencial para formação idêntica. Daí a necessidade de se prever logo na altura da concepção do curso, a estratégia de tutoria que vai ser utilizada, bem como os meios humanos, financeiros e outros, que vão ser envolvidos.

Pode competir ao tutor, em sintonia com o gestor da formação, organizar a divisão do espaço de conferências. Esta divisão, que não é rígida e estática, pode ser modificada (acrescentada de um modo geral) ao longo do funcionamento da formação.

A figura 4.5 mostra a estrutura de uma sala de aula virtual organizada no ambiente de um dos softwares de gestão (WebCT) com os seus diferentes espaços, incluindo um espaço dedicado apenas a questões técnicas de ligação informática, que podem constituir problemas adicionais para os formandos.

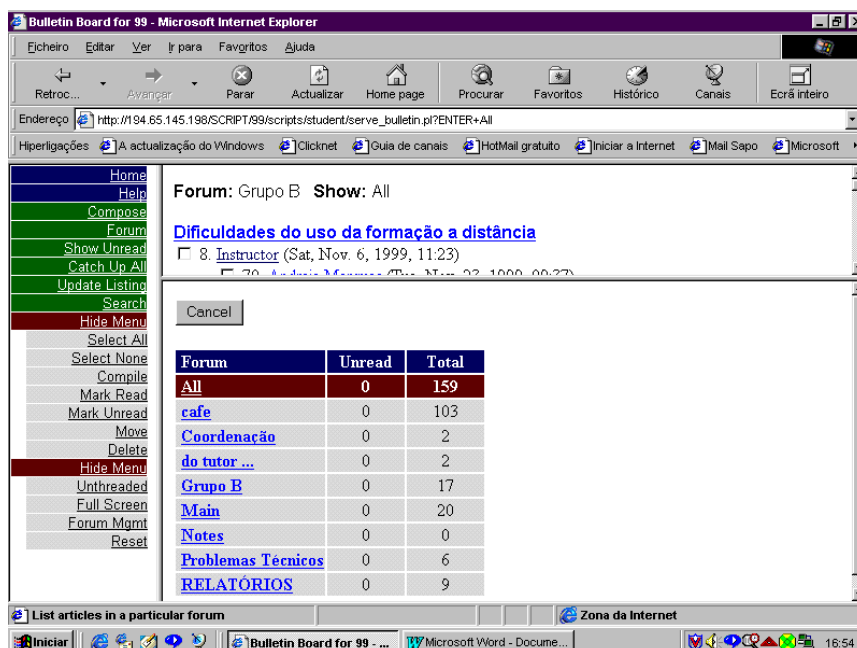


Fig. 4.5 – Aspecto dos *fóruns* existentes na sala de aula virtual do curso de formação de formadores. [Fonte: PROFISSS].

Este software separa claramente o espaços de debate do espaço relativo aos materiais de aprendizagem (conteúdos), que são colocados na página Web de entrada³⁵. Neste exemplo podemos ver que este “espaço” está a ser utilizado apenas por um dos grupos constituídos (o B). Das experiências com que contactámos pudemos constatar ainda que o fórum “café” é tanto mais utilizado quanto mais as pessoas já têm interações anteriores ou se conhecem pessoalmente.

Funções de difusão dos conteúdos da formação

O acesso na EV aos documentos considerados obrigatórios para a formação será feito preferencialmente por leitura *on-line* no próprio ecrã do computador (que se deverá poder guardar no disco rígido do computador, por processo de *download*), ou através de CD-ROM. Esta situação estará naturalmente limitada pelas capacidades tecnológicas, quer da EV, quer do equipamento que os utilizadores têm disponível³⁶.

Quando se desenha o curso e se define a estratégia de difusão da informação, há que ter em conta estas realidades de índole técnica, para que não se criem expectativas que possam, posteriormente, contribuir para a desmotivação dos formandos.

Com alguma facilidade se pode admitir que hoje, com equipamentos informáticos triviais, é possível importar textos, sons e imagens fixas. As imagens vídeo animadas, se de duração para além de alguns minutos, apresentam, por enquanto, alguns problemas quanto à sua recolha e armazenamento com a qualidade mínima aceitável para a maioria das utilizações (equivalente, por exemplo, às possibilitadas pelo formato VHS).

³⁵ Ver Fig. 4.1.

³⁶ Para obviar a esta situação os materiais podem ser directamente fornecidos aos formandos em formatos acessíveis em termos de leitura (manuais, vídeos, etc.).

1.5 – As dificuldades de criação e desenvolvimento de modelos telemáticos na formação

A utilização da telemática nos sistemas de formação, como se pode depreender, não tem um modelo de aplicação generalizada.

Existem de facto muitas soluções que são, de um modo geral, pensadas em termos de estratégia de difusão da informação e da prestação de serviços de apoio ao estudante.

No entanto, qualquer que seja a solução ou o modelo adoptado, existem dificuldades comuns a todas elas e que podemos agrupar do seguinte modo:

- as dificuldades inerentes aos tipo de conteúdos a tratar;
- as dificuldades comuns e específicas relacionadas com as características próprias dos utilizadores (público-alvo);
- as dificuldades inerentes à existência generalizada da tecnologia adequada (particularmente ao nível dos utilizadores) para retirar o máximo rendimento destes sistemas.

Estes constrangimentos terão tendência a atenuar-se com o tempo, não só porque cada vez mais as pessoas aprenderão a aprender em sistemas deste tipo (não necessariamente sozinhas), devido à sua trivialização, mas também porque a acessibilidade aos meios tecnológicos será cada vez maior, dada a previsível redução de preços de equipamentos informáticos e de serviços de telecomunicações a que, de uma forma geral, se continuará a assistir.

Temos de reconhecer que a generalidade da população activa portuguesa não tem ainda as competências adequadas para, de modo fácil, poder efectuar formação através destes sistemas.

No entanto também podemos dizer que, para pessoas que dominem ao nível mínimo, as ferramentas de edição de texto e o funcionamento do ambiente Windows, é possível, em algumas horas, promover a habituação necessária a uma entrada no mundo da formação em ambiente virtual, particularmente se estamos a falar da utilização no nível de formando. O mesmo não se verifica

para a utilização mais avançada dos sistemas, nomeadamente por parte dos administradores e tutores da formação a distância, que devem efectuar uma formação cuidada sobre as especificidades do software.

O problema do acesso pode colocar-se de modo semelhante. De facto, se os materiais e as plataformas forem concebidos de forma a obrigarem o utilizador a dispor de equipamentos muito sofisticados, o público potencial para aceder a estes materiais pode vir a ser bastante limitado em número. Deste modo, é usual que as plataformas tecnológicas utilizadas não sejam muito exigentes em termos de hardware por forma a poder abarcar o maior número possível de utilizadores.

Os conteúdos

Podemos arriscar a dizer que, de um modo geral, não existem cursos que não possam ser feitos, pelo menos parcialmente, em regime de ensino a distância. No entanto, ter-se-á de ressaltar que existem situações em que a sua eficácia pode ser bastante reduzida ou nula.

Por exemplo, pensemos em conteúdos que exijam o adestramento de gestos técnicos complexos em determinados equipamentos, ou a demonstração de capacidades de liderança de grupos de pessoas, ou a capacidade de elaboração rápida de raciocínios e a sua apresentação oral. De facto, existem conteúdos cuja aprendizagem requer a presença de outros, seja na posição de apoio à aprendizagem, seja como parceiros na própria aprendizagem. Neste caso estamos em presença de situações em que a formação a distância pura não é certamente o meio mais eficaz para facilitar as aprendizagens.

Assim pode postular-se que toda a parte teórica de enquadramento de uma determinada actividade ou tarefa prática pode ser ensinada em regime de ensino a distância, remetendo-se a demonstração e treino das perícias práticas para sessões presenciais em oficinas, laboratórios ou espaços adequados. Está claramente a utilizar-se um regime *mixed-mode*, que parece ser adequado para este tipo de conteúdos.

O público

Outro dos constrangimentos que se coloca ao projecto de ensino a distância é o perfil do público que vai frequentar a formação.

Embora já trivial, importa realçar que o factor mais importante para a formação a distância é que o aprendente queira aprender, isto é, não basta que o formando esteja motivado para aprender, é necessário que essa motivação nasça de uma verdadeira necessidade e se mantenha ao longo do desenvolvimento do processo formativo. Nesta situação, a instituição formadora deve disponibilizar a formação a esse público nos formatos e suportes mais adequados, utilizando também as metodologias de ensino mais apropriadas aos contextos em causa.

Como se sabe, um processo de formação é tanto mais fácil de perfazer quanto maior for o índice de escolaridade dos utilizadores, não só pelos conhecimentos prévios adquiridos, mas pelo assumir de hábitos de estudo, necessários ao aprendente em regime de ensino a distância. Para além destes hábitos de estudo é também necessário que os potenciais formandos tenham capacidades de aprender autonomamente.

Uma questão que se revela importante é a do tipo de competências que se ensinam e o seu relacionamento com a actividades dos formandos. É bastante claro que “... o factor mais importante que influencia a aprendizagem é aquilo que o formando já sabe”³⁷. Assim, a aprendizagem é mais fácil se os conteúdos estiverem relacionados com competências anteriormente adquiridas pelos formandos.

O avançar constante da Sociedade da Informação e das funcionalidades que disponibiliza, particularmente da Internet, tem vindo a facultar às instituições de formação a distância novas estratégias de difusão e de relação com os seus

³⁷ Ausubel (1968) citado por Holmberg (1985, p.20).

utilizadores. Existe mesmo uma “necessidade”³⁸ latente de actualizar métodos e tecnologias para, nomeadamente, disponibilizar conteúdos *on-line*.³⁹ De facto, não basta idealizar e colocar na Internet os conteúdos. É preciso saber se os potenciais utilizadores têm capacidade (técnica e económica) de a eles aceder por um lado, e por outro, ter consciência de que a colocação *on-line* de conteúdos não é uma mera transposição dos materiais de ensino presencial para um formato electrónico.

No caso português o panorama de utilização da Internet parece estar a evoluir de forma muito satisfatória.

Dados da Marktest/Bareme⁴⁰, referentes a Abril de 2001, indicam que no primeiro trimestre deste ano podiam aceder à Internet a partir de casa cerca de 1,5 milhões de portugueses. No mesmo período do ano 2000 este número era de cerca de 800 mil. Cerca de 50% dos internautas⁴¹ tinha hábitos de ligação frequente. Do milhão e meio de indivíduos que acede à rede, 49% utiliza-a para fins académicos, 58% para formação pessoal e 65 % para divertimento. Isto é, fazendo fé nos números, podemos pressupor a existência de público, potencialmente em número elevado, para o desenvolvimento de formação utilizando regimes de ensino a distância.

É previsível que o número de utilizadores da Internet cresça de forma constante nos próximos anos. As tendências para a generalização do acesso livre para serviços triviais, os programas governamentais de apoio à generalização da oferta de conteúdos e de serviços na Internet, bem como o abaixamento dos custos de telecomunicações, poderão indiciar um forte incremento no uso da Internet para os mais variados fins e também para fins de

³⁸ Por vezes esta necessidade não resulta de uma clara opção estratégica, mas antes da “obrigatoriedade” de se estar na moda.

³⁹ Este termo, *on-line*, designa uma situação de comunicação entre utentes de um mesmo sistema telemático, seja de forma síncrona ou assíncrona.

⁴⁰ Empresa privada de referência no mercado de sondagens.

⁴¹ Designação dada vulgarmente aos utilizadores da Internet.

formação⁴². Mas será sempre uma situação que se verificará em termos de médio prazo, sem efeitos visíveis num prazo estimado de 4 a 5 anos.

O acesso

Já se referiu que o acesso rápido e fácil aos materiais de ensino é um factor de motivação para o formando. E se esse acesso na década de 70 e 80 era materializado pelos livros e pelas cassetes de áudio e vídeo, hoje já é possível ter acesso aos materiais através de outros suportes, nomeadamente em CD ROM ou através de páginas localizadas em sítios de formação acessíveis através da Internet.

Particularmente, quando o utilizador acede através da Internet, é possível que encontre formatos diferentes, seja em formato texto simples (Word ou HTML), seja em formato multimedia (incluindo no texto ficheiros de áudio e ou vídeo). Desta forma, é preciso garantir que os utilizadores tenham equipamentos que permitam efectuar a leitura destes materiais de forma imediata e sem dificuldades significativas.

Por outro lado, pode prever-se a realização pontual de conferências (seja por computador, áudio ou vídeo). Também aqui existe a necessidade de garantir que os formandos, no acto de inscrição do curso, estejam conscientes que é necessário dispor de algumas facilidades técnicas que lhes permitam aceder a todas as actividades formativas previstas ao longo da formação. Nesta situação, a instituição deve esclarecer os formandos das condições técnicas necessárias, ou das hipóteses que terão de a elas aceder, caso não disponham delas no seu local habitual de estudo.

⁴² Existem ainda inúmeros programas de massificação da utilização da Internet de iniciativa governamental e Comunitária, enquadradas no Plano de Acção Comunitária eEurope, aprovada no Conselho Europeu da Feira (19-20 de Junho de 2000).

1.6 – As tendências evolutivas do ensino e da formação a distância

Do que já se referiu anteriormente podemos inferir um conjunto de tendências que provavelmente irão nortear o desenvolvimento dos sistemas de ensino e formação a distância nos tempos mais próximos.

A evolução das TIC e a sua adaptação aos processos de transmissão de conteúdos e aos processos de aprendizagem veio trazer perspectivas completamente novas a estes regimes de formação. Por outro lado, as evoluções sociais e económicas trouxeram necessidades de actualização permanente de competências que só poderão ser supridas, em parte ou na sua totalidade, com recurso a sistemas de formação a distância.

A actual sociedade, de onde emerge a denominada "economia do conhecimento", não só necessita de indivíduos com elevada qualificação académica, mas também, e dadas as rápidas transformações e contínuos avanços do conhecimento em áreas específicas, de indivíduos dispostos a uma contínua e permanente aprendizagem. Novos modelos educacionais são assim necessários para responder às necessidades individuais ou institucionais de actualização de competências, à medida das suas conveniências. Estas conveniências podem ser materializadas pelo tempo ou pelo local escolhido em cada momento para a realização das aprendizagens necessárias.⁴³

Bernard Blandin, em texto apresentado na Lisbon 2000 European Conference⁴⁴, identifica duas grandes tendências para a evolução dos sistemas avançados de ensino aberto e a distância.

A primeira delas tem a ver com a inevitabilidade de convergência das mediações técnicas e humanas nos sistemas de ensino a distância. Isto implica que os sistemas tecnológicos por si não serão suficientes para promover a

⁴³ Markkula, M *et al.* (2000).

⁴⁴ Blandin, Bernard (2000).

qualidade da aprendizagem. O factor humano presente potenciará essa qualidade.

A segunda parece ser a da inevitabilidade de criação de parcerias, que permitam ao mesmo tempo as economias de escala desejáveis e a disponibilização de um número mais alargado de produtos e serviços.

Parece-nos que no seio destas tendências, de carácter extremamente generalista, existem outras mais pragmáticas e que podem ser definidas e analisadas em separado.

São essas tendências que examinaremos de seguida.

Existência de novas formas de aprendizagem como consequência da utilização das TIC

A aprendizagem, nos esquemas mais clássicos de ensino a distância, fazia-se de um modo geral à custa da leitura dos manuais fornecidos pela instituição formadora, pela realização de algumas actividades propostas nos próprios manuais e pouco mais. A interacção com colegas e tutores, facilitadora da aprendizagem de cariz social, estava normalmente ausente.

Nos sistemas de ensino a distância que privilegiam a utilização das TIC, podem promover-se novas formas de aprender, mais motivadoras e adequadas ao perfil dos públicos destinatários.

O estudante, para além do acesso ao manual em formato papel, tem hipótese de aceder à versão electrónica do mesmo em formato hipermédia, onde poderá fazer uma abordagem diferente da que faz no livro, onde a linearidade da leitura é a situação mais vulgar. O estudante poderá ter ainda acesso a conferências electrónicas (assíncronas ou síncronas) onde pode trocar opiniões e experiências com os seus colegas sobre as temáticas da formação – podem privilegiar-se aqui, de alguma forma, as aprendizagens de tipo cooperativo, realizadas num espaço comunicacional comunitário.

Palloff e Pratt ⁴⁵ expressam cinco indicadores da verdadeira existência de uma comunidade de aprendizagem *on-line*:

- interacção activa entre os conteúdos e as comunicações interpessoais;
- aprendizagem colaborativa evidenciada principalmente pelos comentários trocados entre os estudantes e não apenas entre estudantes e tutores;
- um entendimento geral socialmente construído, por acordo ou questionamento, com a intenção de encontrar plataformas comunicacionais comuns conducentes à aprendizagem;
- troca de recursos entre estudantes;
- expressões de encorajamento e de apoio trocadas entre estudantes bem como o desejo de, criticamente, avaliar o trabalho dos outros.

Estamos claramente em presença de paradigmas de aprendizagem que por vezes nas salas de aula, nos regimes presenciais, não se conseguem verificar, pelos mais diversos motivos.

No entanto, há que ter em conta que os ambientes de aprendizagem *on-line* não assumem todos uma forma activa, e poderão não se traduzir por ambientes claramente construtivistas. Esta situação depende muito da estrutura dos cursos e do posicionamento dos tutores face aos estudantes, bem quanto à forma como se procura criar o ambiente de cooperação no seio da aula virtual.

A criação de redes nacionais e internacionais de competências para potenciar as mais-valias institucionais

É reconhecido que a criação de instituições promotoras e produtoras de formação a distância implica elevados investimentos iniciais, tanto em termos

⁴⁵ 1999, p. 32.

de infra-estruturas (tecnológicas e logísticas) como para a produção regular de materiais de aprendizagem de qualidade.

Também se constata que nenhuma instituição, por si, consegue disponibilizar um número suficiente de ofertas formativas que cubra a totalidade das necessidades da procura. Para além disso, algumas instituições operam em mercados de expressão reduzida em termos de potenciais utilizadores, pelo que uma das estratégias de sobrevivência passará pela procura de novos mercados.

Estas questões juntas apontam como solução possível a realização de parcerias entre instituições ou a constituição de redes de operadores. Estas junções não têm de se verificar necessariamente entre operadores com o mesmo perfil. Será inclusivamente bom que o não sejam. A aliança de uma empresa de telecomunicações com uma instituição de concepção de materiais pode criar sinergias suficientes para desenvolver um consórcio de formação. Os custos envolvidos serão concerteza menores do que se fosse apenas uma delas a gerir e utilizar os serviços de duas empresas distintas não associadas.

Bernard Blandin (2000, p.18) considera que uma das características de futuro para o ensino aberto e a distância será a constituição de consórcios “que permitem ao mesmo tempo economias de escala e a possibilidade de uma vasta oferta de serviços”. No mesmo sentido se expressam Markkula *et al.* (2000, p.5):

É nossa convicção que o modelo de funcionamento em rede, onde as universidades associadas cooperam no desenvolvimento e oferta de material educacional para formação à medida e onde cada parceiro disponibiliza o seu *know how* específico, proporciona uma abordagem atractiva. Na sua essência, a razão de funcionamento de uma organização deste tipo é que o mais elevado conhecimento em diferentes áreas da ciência está disponível em qualquer dos nós da rede, ou em algum contacto de um deles. Assim, e em teoria, qualquer solicitação de conhecimento ou aprendizagem pode ser respondida pela rede.

A constituição destas parcerias permite também que produtos claramente vocacionados para grandes massas de utilizadores possam ser adaptados a contextos culturais locais, de forma a aumentar o seu potencial de eficácia. Um produto pode ser produzido de acordo com *standards* universais de modo a beneficiar de economias de escala e ao mesmo tempo ir de encontro a necessidades regionais e locais.

Atente-se para o facto de que a modularização dos conteúdos facilita a transferência dos materiais de aprendizagem para contextos culturais ou sociais distintos ⁴⁶.

A inevitabilidade da utilização das TIC seja em modo parcial, seja em modo total.

Pelas características que vieram introduzir na formação a distância, nomeadamente pela redução do denominado “síndrome de isolamento”, ou proporcionando a denominada socialização da aprendizagem, bem como o possibilitar de comunicações rápidas entre os intervenientes da formação, a utilização das TIC nos sistemas de ensino e formação a distância é incontornável.

De um modo geral, a grande maioria das instituições promotoras de formação a distância já começaram a utilizar as TIC, pelo menos em regime de *sistema misto*, tal como foi definido anteriormente.

A utilização generalizada do correio electrónico permite melhorar em muito, não só a rapidez com que se processam as comunicações mas também a sua qualidade (pela possibilidade de utilização de vários tipos de ficheiros – texto, gráfico, cálculos, desenhos, etc.). Por outro lado, está mais que demonstrado que os custos de utilização do correio electrónico são inferiores à utilização de outros meios, particularmente do fax e do telefone. Esta melhoria, por si só, é um passo importante no aumento da eficácia dos sistemas, apesar de, se

⁴⁶ Ver Trindade, Armando (1992), *The Salami Concept*.

utilizada de forma isolada, não ser um factor de mudança significativo nas estratégias de aprendizagem.

As instituições que adoptam o funcionamento em regime de *sistema completo* já podem utilizar novas estratégias de ensino, promovendo as aprendizagens activas, de tipo cooperativo, transpondo para o virtual o que por vezes também se faz nos sistemas presenciais. É sempre bom lembrar que não são as tecnologias que comandam os modelos de ensino e aprendizagem: são as estratégias de ensino e a forma como na prática são desenvolvidas e apoiadas que vão definir os modelos de aprendizagem adoptados pelos alunos.

Como consequência do que se disse, não podemos pensar que os custos do ensino a distância com a utilização das TIC são um factor irrelevante. Na verdade, a economia que se consegue nestes sistemas tem a ver basicamente com a possibilidade de operação sem a necessidade de possuir infra-estruturas de componente humana demasiadamente pesadas. No entanto, o apoio aos alunos e o esforço de acompanhamento tutorial é agora tendencialmente maior do que o que existe nos sistemas clássicos de formação a distância sem utilização das TIC.

A mudança no conceito de tempo que o tutor utiliza com os seus estudantes apresenta-se como um grande desafio para os administradores dos sistemas de ensino a distância. O tempo e o esforço utilizado pelos tutores é uma função linear do número de estudantes da classe. A administração já não pode utilizar o efeito de economia de escala pelo aumento do número de alunos de uma classe. O tutor já não se pode adaptar à dimensão de uma classe pela diminuição do tempo de interacção com os seus estudantes ⁴⁷.

⁴⁷ Harasim, Linda *et al.* (1996) citado por Palloff e Pratt (1999, p. 57).

A crescente utilização de materiais de ensino não especialmente concebidos para ensino a distância

Em qualquer sistema de ensino a distância, um dos factores de custo mais relevante é o investimento na produção dos materiais pedagógicos. No caso dos materiais pedagógicos em suporte papel, só a sua edição em alguns milhares de exemplares possibilita o seu embaratecimento individual, se efectivamente forem directamente vendidos aos utilizadores. O custo de concepção e produção da matriz mantém-se, independentemente do número de cópias que se efectuem.

Os sistemas que utilizam as TIC permitem ter custos de difusão menores, já que apenas pagam o custo da matriz⁴⁸. No entanto, este valor continua ainda a ser bastante elevado.

Uma das estratégias que algumas instituições têm vindo a seguir, com algum êxito, é de utilizar materiais de ensino já existentes e não feitos com o propósito de suportarem metodologias de ensino a distância. Assim, a estratégia de ensino obriga à realização de um roteiro de estudo que indique aos alunos, com muito rigor e de forma pormenorizada, as suas fontes de trabalho, as actividades que devem desenvolver e que tipo de avaliação devem realizar. Esta estratégia é seguida, por exemplo, por universidades que disponibilizam regimes de funcionamento *dual-mode*. Os mesmos materiais são disponibilizados aos alunos que frequentam a instituição, seja em regime presencial, seja em regime de ensino a distância. Enquanto os alunos do regime presencial têm o acesso às aulas presenciais, os alunos do regime de ensino a distância seguem as orientações metodológicas fornecidas pelo tutor, realizando o seu estudo e as suas actividades de acordo com elas. Podem assim usufruir da flexibilidade que este regime proporciona, pois não têm horas

⁴⁸ De facto, esta afirmação não é rigorosa já que existem custos associados à difusão electrónica, seja pela colocação na Web, seja pela edição em CD-ROM. Mas estes custos são visivelmente menores (embora não totalmente negligenciáveis) se comparados com os custos de uma edição impressa em papel.

de atendimento das aulas nem qualquer actividade que obrigue a um local e a uma hora pré-determinados.

Na verdade, esta situação pode não ser rigorosamente assim. Por vezes, a instituição entende haver a necessidade de realização de sessões presenciais, (obrigatórias ou não) para os mais variados fins, desde acções de tutoria, aprendizagem de competências dos domínios psicomotores ou comportamentais, ou apenas com fins de mera socialização.

As instituições que operam no domínio da formação contínua e que utilizam esta estratégia (relativamente aos materiais pedagógicos), fazem-no essencialmente como forma de baixar os custos de exploração dos sistemas e, ao mesmo tempo, alargar a base de recrutamento de novos utilizadores.

Convém referir que este modo de funcionamento requer um planeamento e acompanhamento tutorial muito apertado, por forma a que se atinjam níveis de sucesso apreciáveis.

De qualquer modo, é importante que seja tomado em consideração que :

A resposta para as novas necessidades educacionais de aprendizagem ao longo da vida não estão relacionadas com sistemas de formação para massas⁴⁹, mas com soluções de *formação à medida*. O desafio parece ser o desenvolvimento de materiais educacionais que:

- estejam directamente relacionados com as necessidades do utilizador;
- estejam disponíveis no exacto momento em que são necessários;
- sejam facilmente acessíveis em termos de tempo e local;
- sejam eficazes e de custo aceitável;
- utilizem de forma adequada as novas tecnologias (multimédia) de aprendizagem;

⁴⁹ Formação igual para grande número de pessoas, que eventualmente não têm as mesmas necessidades formativas.

- estejam relacionadas com a empresa e assumam o conhecimento institucional;
- sejam acreditados ou de qualidade garantida⁵⁰.

Funcionamento em *mixed mode* ou *dual mode* de grande parte das universidades

Viver hoje significa viver numa sociedade em que a tecnologia assume um papel cada vez mais importante. A sustentação do sucesso económico reside cada vez mais nas tecnologias da informação, e daí que para muitas das pessoas as TI se tornem prevalentes no seu local de trabalho ⁵¹.

Também nas universidades esta tendência universal tem marcado a sua presença. O aparecimento das TIC no interior das universidades de ensino presencial, para fins exclusivamente pedagógicos, começou claramente pela utilização do correio electrónico para troca de informações entre docentes e alunos, ou para envios de trabalhos relacionados com as respectivas disciplinas. O aparecimento das conferências na Web permitiu que alguns professores utilizassem esta ferramenta para manter fóruns de discussão sobre as temáticas curriculares.

O passo seguinte foi o da disponibilização *on-line* dos conteúdos para os estudantes que não pudessem estar presentes em certas aulas, ou mesmo todas. O funcionamento das escolas em regime de *mixed mode* terá concerteza começado desta maneira.

As instituições oferecem normalmente o seu plano curricular com assistência presencial e de forma paralela apresentam uma alternativa aos seus estudantes, que estão localizados em regiões distantes, ou não podem

⁵⁰ Markkula *et al.* (2000).

⁵¹ Ibidem.

frequentar as aulas – a formação *on-line*. Os materiais pedagógicos são normalmente os mesmos, alterando-se apenas a estratégia de acompanhamento dos alunos. Os alunos do regime presencial participam nas aulas normalmente, enquanto os alunos do regime a distância participam nas conferências temáticas que enquadram a sua aprendizagem.

É preciso ter em conta que a introdução de tecnologias nas Universidades e no seu ensino não significa por si só a passagem para regimes de *mixed* ou *dual mode*. O multimédia e a Internet são concerteza poderosas ferramentas de apoio ao ensino, qualquer que seja o regime em que se processe.

Para evitar confusões tem de ser dito que, obviamente, multimedia e ambientes virtuais de aprendizagem não significam em geral o mesmo que EAD (Ensino Aberto e a Distância). Mas temos de reconhecer que começa a existir uma área de conceitos, estratégias e características que se sobrepõem. Esta situação conduzirá a um quadro de funcionamento diferente num futuro próximo ⁵².

Da mesma forma, embora não necessariamente em sentido inverso, as universidades de ensino a distância têm necessidade de apresentar alguma da sua oferta em regime presencial. Tipicamente começam pela oferta de pós-graduações, mestrados e doutoramentos, passando por outros cursos específicos, seja no domínio da formação contínua, seja no domínio das graduações onde existam conteúdos que requeiram a presença física para se concretizarem as aprendizagens (domínios comportamentais específicos, domínios onde impera a relação interpessoal e domínios de comportamentos psicomotores).

As questões aqui levantadas, são também colocadas por Erwin Wagner, que propõe:

... mais e diferente investigação parece ser necessária tendo em vista:

⁵² Wagner, Erwin (2000).

- o desenvolvimento e a mudança drástica dos sistemas educacionais (por exemplo, a mudança de educação a distância para ambientes de aprendizagem virtuais?; os sistemas *dual-mode* como os sistemas do futuro?; o desaparecimento do termo educação a “distância”?;
- (...) ⁵³

De facto, tudo indica que as universidades de ensino a distância e as universidades de ensino presencial terão tendência para, num futuro mais ou menos próximo, encontrar uma plataforma comum de operação, baseada em situações de *mixed* ou *dual mode*.

⁵³ Ibidem.

2. O panorama internacional

Apesar de todos os constrangimentos, o ensino e a formação a distância apresentam hoje sinais evidentes de vitalidade e de maturidade que prefiguram um aumento gradual da sua importância nos processos de aprendizagem ao longo da vida, para todos os povos do mundo. Naturalmente que existem muitas e enormes barreiras, nomeadamente quanto ao nível de literacia e de acesso às TIC em vastas zonas do mundo, particularmente em África, partes da Ásia e da América Latina. Mas a verdade é que noutras zonas o ensino a distância deverá ser cada vez mais uma ferramenta indispensável, não só para garantir a formação contínua de muitos indivíduos, mas também para proporcionar a própria educação básica.

A escola tradicional não pode arcar com este pesado fardo. O ensino a distância já provou que tem potencialidades para complementar os sistemas presenciais e promover formação de qualidade.

A evolução tecnológica que acontece à escala planetária, com o constante aparecimento de novas tecnologias de recolha, tratamento e gestão da informação, veio trazer novos desafios e novas possibilidades para o ensino e formação a distância.

A par das organizações institucionais, subvencionadas muitas vezes pelos governos dos respectivos países, existem muitas organizações de formação que estão no mercado apenas com fins comerciais. Estas sentem por isso uma necessidade permanente de inovar e criar condições de utilização fácil dos seus produtos. Daí o aparecimento e disponibilização de cada vez maior número de modelos, estratégias, plataformas de ensino e cursos, nem sempre com a qualidade desejada.

Hoje, a par de grandes instituições de ensino a distância que operam à escala planetária, existe uma quantidade muito grande de pequenas empresas que vêem na formação a distância um negócio rentável e com futuro promissor,

dado que a necessidade de formação contínua se vai acentuando cada vez mais.

Tendo em conta os actuais desenvolvimentos que se observam no domínio da educação e formação a distância, pode postular-se a existência de quatro grandes tendências para os anos futuros, e que serão:

- a globalização da oferta por parte de grandes operadores;
- a organização dos operadores em redes de interesse, no sentido de potenciar as capacidades institucionais próprias e do grupo;
- a criação de consórcios transnacionais para educação e formação;
- a coexistência de macro e micro instituições de formação.

2.1 – A globalização

Cada vez mais grandes instituições de formação a distância estendem a sua oferta a países que não o da sua origem. Existem exemplos variados, como sejam o da Open University da Grã Bretanha, a UNED de Espanha, a FernUniversität da Alemanha e a própria Universidade Aberta portuguesa, para além de universidades canadianas e americanas, (Telé-Université, British Columbia University, Athabasca University, PennState University), perfeitos exemplos de instituições promotoras da globalização planetária da oferta formativa.

Uma característica comum a esta oferta, a acentuar no futuro, é a da utilização cada vez maior e cada vez mais adaptada às necessidades dos sistemas de formação a distância das tecnologias disponibilizadas pela Sociedade da Informação, seja para fins exclusivamente tutorais seja em termos globais (envio dos materiais de ensino, tutoria e comunicação geral).

O conceito de globalização apresenta aqui uma característica interessante. Por um lado privilegia saberes transversais, que podem servir do mesmo modo a populações da Europa, da América ou de qualquer outro lugar do planeta. São

saberes que estão acima das diferenças culturais existentes entre os povos. Somos assim conduzidos a uma uniformização dos saberes e ao ultrapassar de diferenças. Por outro lado, é interessante verificar que as instituições de ensino a distância servem também para difundir as culturas locais a outros interessados que se encontram porventura no outro lado do mundo. Nesta situação fomenta-se a existência da diferença, contribuindo mesmo para a sua preservação.

Outro aspecto a ter em conta neste caminho para a globalização da oferta é o da existência de diversos formatos no que respeita às estratégias de ensino. Existem estratégias suportadas em materiais especificamente concebidos para ensino a distância, com organização modular dos conteúdos, com os itens de avaliação formativa e sumativa adequados, etc. Digamos que é uma perspectiva relativamente clássica de organização da formação a distância. No entanto, existem outras formas de fazer com que as pessoas aprendam e que podem passar pela organização de conferências por computador, suportando-se apenas em 4 ou 5 artigos de referência que se discutem durante algumas semanas, ou pelo recurso a materiais de ensino destinados a fins que não a da formação a distância, complementados com guiões de estudo adequados e conferências de computador. Outros existem que fazem recurso sistemático a sessões de videoconferência com os apoios complementares adequados.

A globalização do ensino a distância e a disseminação de experiências variadas vieram trazer uma diversidade de estratégias formativas que têm a ver com o tipo de formação, com os públicos envolvidos e, em grande parte dos casos, com estratégias de minimização de custos.

2.2 – A organização em redes de interesses e de afinidades

Tendo em conta as premissas anteriores, as instituições de educação e formação operando no domínio da educação e formação a distância têm

sentido a necessidade de se associarem, pelas mais variadas razões. Existe assim uma quantidade apreciável de redes internacionais que agrupam os operadores de ensino a distância segundo famílias. Estas famílias têm a ver com o tipo de instituição, seus fins, tipo de organização, localização regional e outras.

Descrevem-se a seguir de forma muito sucinta as principais redes existentes no mundo. Tentou-se apresentar redes de cada uma das partes do mundo, mas verifica-se que, à excepção da Europa, América do Norte e Ásia, as restantes partes do planeta não são representadas de forma significativa. De facto existe muito pouca informação disponível sobre redes em África ou na América do Sul.

Redes europeias de operadores de ensino e formação a distância

Coimbra Group

Criado em 1987, este consórcio é constituído por 33 membros e define-se como uma rede integrada de universidades europeias que pretendem desenvolver relações académicas e culturais especiais, criando para isso canais privilegiados para troca de informação. Não sendo uma organização especialmente dedicada ao ensino a distância, grande parte da sua actividade é feita nesse domínio, tendo obtido financiamento comunitário para projectos no âmbito do ensino interactivo de línguas, ciências da comunicação e direito e participado em vários outros projectos.

web: <http://www.alys.be/coimbra-group/index2.html>

EuroPACE 2000

Rede europeia de universidades, empresas privadas, organizações profissionais e instituições públicas com interesse na utilização do ensino a distância, o EuroPACE 2000 é constituído por cerca de 60 membros, 45 dos quais são universidades. Através do estudo de diferentes modelos, tenta

demonstrar e desenvolver o potencial da telemática para utilizar na futura Universidade Virtual da Europa, contribuindo dessa forma para a realização do conceito de aprendizagem ao longo da vida.

Web: <http://www.europace.be>

EADL – European Association for Distance Learning

Sucedeu em 1985 às European Home Study e European Council for Education by Correspondence como Association of European Correspondence Schools (AECS). Em 1999 trocou a sua designação pela actual.

Esta associação congrega associações de escolas, instituições e indivíduos que desenvolvem actividade no ensino por correspondência e ensino a distância. No seu conjunto, os membros da associação dispersos por 15 países europeus, disponibilizam cerca de 4000 cursos diferentes e abrangem mais de um milhão de estudantes em toda a Europa. A EADL é composta apenas por instituições privadas dedicadas ao ensino a distância. O número actual de membros é de 65 e promove uma conferência anual.

Web: <http://www.eadl.org>

EADTU – European Association of Distance Teaching Universities

Crida em 1987, esta associação tem como objectivo prioritário a criação e apoio a uma rede europeia para o ensino universitário em regime de ensino a distância. Entre os seus vários objectivos específicos destaca-se o trabalho conjunto para o estabelecimento de créditos comuns transferíveis entre associados e o encorajamento da inovação no ensino superior a distância. Actualmente a associação tem 18 membros em 14 países. Destes membros, 5 são universidades de ensino a distância, sendo os restantes instituições e associações nacionais com ligação obrigatória ao ensino superior a distância. A EADTU envolve ainda cerca de 150 universidades convencionais que utilizam o ensino a distância em regime de *dual-mode*.

Web: <http://www.eadtu.nl>

EDEN – European Distance Education Network

O EDEN é uma associação não governamental criada em 1991 que se propõe contribuir para potenciar os desenvolvimentos do ensino a distância, através de estabelecimento de protocolos de colaboração e cooperação entre um vasto leque de instituições, redes e indivíduos relacionados com esta actividade. Podem ser membros da Associação qualquer tipo de entidades ou indivíduos singulares, trabalhando a qualquer nível de ensino ou formação, seja formal ou não formal. Existem membros do EDEN em 36 países, dos quais 31 europeus. Os restantes são o Canada, USA, Israel, Malásia e África do Sul.

Web: <http://www.eden.bme.hu>

EFECOT – European Federation for the Education of Children of Occupational Travellers

Criada por iniciativa e com o apoio da União Europeia em 1988, esta rede tem por missão facilitar a educação dos trabalhadores nómadas e suas famílias. Os principais grupos destas profissões nómadas são as comunidades de pescadores, comunidades circenses, comunidades de feirantes e trabalhadores sazonais. A federação é constituída por organizações de trabalhadores, associações locais de carácter social e federações europeias do mais variado tipo. Contam-se na organização 26 membros activos e 12 associados.

Web: <http://www.efecot.net>

E.F. ODL – European Federation of Open and Distance Learning

Associação internacional fundada em 1998, agrega associações nacionais de vários países europeus (Bélgica, França, Itália, Luxemburgo, Noruega, Portugal e Reino Unido). Um dos seus objectivos principais é o de promover o uso do ensino aberto e a distância no âmbito da formação profissional e da formação ao longo da vida. Organiza uma conferência anual sobre o “Ensino Aberto e a Distância”.

Web: <http://www.ef-odl.org>

EUCEN – European Universities Continuing Education Network

Fundada em 1991, a EUCEN é a maior rede europeia dedicada à formação contínua universitária. Um dos seus objectivos prioritários é o de promover formação contínua de alto nível para públicos universitários em toda a Europa. Actualmente conta com 176 membros de 35 países e organiza duas conferências anuais. Não é uma rede dedicada ao ensino a distância, embora muita da sua actividade possa no futuro vir a ser efectuada nessa base.

Web: <http://www.eucen.org>

*Redes de operadores de ensino e formação a distância fora da Europa***CADE – Canadian Association for Distance Education**

Instituição fundada em 1983 com o objectivo de promover o ensino e a formação a distância no Canadá. Organiza uma conferência anual e publica o conhecido “Journal of Distance Education”.

Web: <http://www.cade-aced.ca/> .

USDLA – The United States Distance Learning Association

Associação fundada em 1987 nos Estados Unidos da América, tem como objectivo promover o ensino e formação a distância através da sua rede, abrangendo a totalidade dos estados do país. A USDLA posiciona-se como instituição de referência nos EUA no aconselhamento das agências governamentais no que concerne ao desenvolvimento de programas de ensino a distância. Podem ser membros da associação empresas e universidades. Edita o magazine “ED: Education at a Distance”.

Web: <http://www.usdla.org/>.

CREAD – Inter-American Distance Education Consortium

Sediada actualmente na Penn State University, foi criada em 1990 e suportada logística e financeiramente por três organizações, a Canadian International Development Agency, a Organization of American States e a Inter-American Organization for Higher Education. A partir de 1994 o CREAD tornou-se uma organização independente. É constituído por uma vasta rede de indivíduos e instituições do Norte, Centro e América do Sul, que conjugam os seus esforços e recursos em parcerias educacionais. A colaboração de especialistas de diferentes instituições, experiências no domínio das línguas e trabalhos no âmbito da formação ao longo da vida contam-se entre as suas actividades.

Web: <http://cread.outreach.psu.edu/portuguese/default.htm>

AAOU – Asian Association of Open Universities

Esta associação, fundada em 1987, está sediada em Hong Kong e é autónoma relativamente ao Estado Chinês. Reúne preferencialmente instituições regionais de ensino a distância. Tem actualmente 29 membros efectivos e 22 membros associados, entre os quais a OUUK. Estabelece como principais objectivos: disseminar oportunidades de educação aos povos desta região do globo, aumentando as relações de custo eficácia dos seus membros através de uma política comum de troca de informações, investigação e de materiais de aprendizagem; promoção da educação pela utilização do ensino a distância. Realiza uma conferência anual.

Web: <http://www.ouhk.edu.hk/~AAOUNet>

ODLAA – Open and Distance Learning Association of Australia

A ODLAA é uma associação profissional de instituições, organizações e entidades individuais interessadas na utilização do ensino a distância na Austrália. Tem como principais objectivos a disseminação de boas práticas deste regime de ensino e a criação de condições de comunicação entre os educadores envolvidos. Publica duas vezes por ano o jornal “Distance

Education”, que conta no seu corpo editorial com a colaboração de conhecidos especialistas a nível mundial sobre a matéria.

Web: <http://www.odlaa.org>

WADEA – The West African Distance Education Association

Associação representante de diversos países de África Ocidental (Gâmbia, Ghana, Nigéria, Serra Leoa e Tanzânia), foi criada em 1992 por iniciativa da “Commonwealth of Learning – Open and Distance Learning Professional Associations”⁵⁴.

Web relacionado: <http://www.col.org/afreg.htm>

DEASA – Distance Education Association of Southern Africa

Esta associação existe para promover a cooperação, na África do Sul, no âmbito das actividades de ensino e formação a distância. A Associação realizou alguns *workshops* de formação sobre técnicas de educação a distância.

Web relacionado: <http://www.col.org/afreg.htm>

COL – Commonwealth of Learning

A Commonwealth of Learning é uma organização intergovernamental criada pelos chefes de governo da Commonwealth em 1987, para encorajar o desenvolvimento e partilha do conhecimento, dos recursos e das tecnologias associados ao ensino e formação a distância. O objectivo essencial da COL é o de criar condições para alargar o acesso à educação e melhorar a sua qualidade utilizando as técnicas de ensino a distância e tecnologias de comunicação associadas, em respostas às necessidades particulares de cada um dos estados membros. O COL funciona assim como um catalisador de colaboração entre membros, como centro de recursos para formação de

⁵⁴ Informação recolhida do sítio web : <http://www.col.org/deorgs.htm> (Setembro de 2000).

formadores em ensino a distância e como difusor de conhecimento. O COL envolve actualmente 54 países.

Web: <http://www.col.org/col.htm>

ICDE – Internacional Council for Open and Distance Education

Fundado em 1938, o ICDE é oficialmente reconhecido pelas Nações Unidas como uma organização não governamental de nível mundial para os assuntos do ensino aberto e a distância. Com membros em mais de 130 países, acolhe no seu seio organizações nacionais e regionais, empresas, instituições educacionais e agências de educação que desenvolvam actividades no âmbito do ensino aberto, flexível, a distância e na aprendizagem ao longo da vida. O seu objectivo primeiro é o de promover e apoiar o desenvolvimento do ensino a distância no mundo, nas suas múltiplas vertentes e com as suas formas múltiplas, em colaboração com os membros associados, e tendo em vista responder às necessidades educacionais de milhões de pessoas. O Congresso bi-anual do ICDE é o maior fórum mundial de encontro científico e técnico neste domínio.

Web: <http://www.icde.org>

Instituições de investigação e desenvolvimento em ensino a distância

Paralelamente às redes anteriormente mencionadas, muitos operadores de ensino a distância sentiram necessidade de criar centros de investigação aplicada que permitissem a essas mesmas instituições a sua própria evolução, tendo não só em conta as inovações tecnológicas, mas mesmo novas abordagens pedagógicas aplicáveis a estes regimes.

Pela sua importância transcrevemos o quadro resumo destas instituições, apresentado por Wagner (2000, p.8).

<i>ODL Research Center</i>	<i>Institution</i>	<i>URL (contact)</i>
ACSDE American Center for the Study of Distance Education	Penn State University (USA)	http://www.ed.psu.edu/acsde/
CRIDAL Centre for Research in Distance and Adult Learning	Open Learning Institute (China)	http://www.ouhk.edu.hk/cridal/
DIFF German Institute for Research in Distance Education	Autonomous (Germany)	http://www.diff.uni-tuebingen.de/
ICDL International Centre for Distance Learning	Open University (UK)	http://www-icdl.open.ac.uk
ODELL Office of Distance Education and Lifelong Learning	University of Maryland University College (USA)	http://www.umuc.edu/distance/odell/
RIDE Resources in Distance Education	Athabasca University (Canada)	http://ccism.pc.athabascau.cahtml/
ZIFF Central Institute for Distance Education Research	FernUniversität Hagen (Germany)	http://www.fernuni-hagen.de/ZIFF/welcome.htm

Quadro 4.2 – Alguns centros de investigação em ensino a distância existentes no mundo.
 [Fonte: Wagner (2000)].

2.3 – A criação de consórcios transnacionais de formação

Nos domínios da actividade formativa em regime de ensino a distância existem, de um modo geral, constrangimentos de custos, especialmente em países pequenos e pouco desenvolvidos, onde as economias de escala não são facilmente desenvolvidas.

Para obviar a questões de custos e tendo em conta que é genericamente aceite que o ensino a distância é competitivo com o ensino presencial quando o número de utilizadores sobe acima de um determinado número, o recurso à criação de consórcios transnacionais que permitam abranger maior número de potenciais utilizadores, afigura-se como uma das medidas possíveis.

Os programas Comunitários relacionados com a educação e a formação, nomeadamente o Telematics, Leonardo da Vinci e Sócrates, proporcionaram a criação de muitas parcerias cujos objectivos eram o da criação, desenvolvimento e disseminação transnacional de cursos de formação a distância.

Um dos exemplos, no âmbito do programa Comunitário Telematics, foi o projecto EETP (European Educational Teleports)⁵⁵ que proporcionou a criação de uma oferta transnacional de cursos não formais aplicáveis em cinco países diferentes (Portugal, Espanha, Itália, Finlândia e Irlanda)⁵⁶. Depois do final do projecto o consórcio não se consolidou, tendo ficado para cada um dos parceiros os conhecimentos adquiridos ao longo do desenvolvimento do mesmo. A oferta formativa estava disponível *on-line* numa plataforma informática sediada no parceiro italiano e replicada em todos os nós da rede. A “Escola Virtual” tinha todas as funcionalidades já descritas e nela estavam disponíveis cursos fornecidos pelas instituições dos cinco países participantes.

⁵⁵ <http://eetp.trainet.it>

⁵⁶ Os parceiros portugueses deste projecto eram a Universidade Aberta, a PT Inovação, a TDC, o IFB e a AIP.

Apesar do fracasso parcial pela não consolidação do consórcio, pode-se concluir que este é um dos caminhos a percorrer, dadas as vantagens que se podem, a médio prazo, vir a retirar desta junção de parceiros em diferentes países.

Um outro exemplo significativo, embora ainda em curso, é o projecto EUNITE, acrónimo de European Universities Network for Information Technology in Education. As universidades actualmente pertencentes a esta parceria, que se encontra ainda aberto, são as de Aalborg, Bolonha, Granada, Fernuniversität Hagen, Helsinki Technical University, Leuven, Lund e Twente.

EUNITE visa a implementação das TIC no ensino e a criação de uma rede cooperativa de universidades com o objectivo de disponibilizar uma vasta oferta de ensino e formação nelas suportada: uma “Universidade Europeia Virtual” para troca de cursos, partilha de cursos comuns e desenvolvimento de programas e cursos. EUNITE empenhar-se-á em garantir um ensino coerente e de elevada qualidade e disponibilizará um fórum de criação, desenho e oferta de cursos e programas para o mercado global europeu. Estas actividades não excluirão universidades que não sejam membros do consórcio ⁵⁷.

Este partenariado de Universidades pretende desenvolver modelos para cursos europeus em bases modulares em cada um dos membros do grupo. Dadas as dificuldades que se conhecem quando se implementam projectos desta natureza (problemas de língua, taxas de escolarização diferentes, diferenças culturais, diferentes quadros legislativos, etc.) o projecto dedicar-se-á inicialmente a mestrados, doutoramentos e a programas de pós-graduação.

As associações que descrevemos têm de facto o mesmo objectivo: o de aproveitar complementaridades para criar as sinergias que permitam tornar competitivos os produtos formativos.

⁵⁷ Van der Perre *et al.* (2000, p.9).

As vantagens daí resultantes podem ser sistematizadas e descritas de forma sumária:

- diminuição de custos por utilizador - podendo abranger um mercado na área de influência de cada parceiro, o número de potenciais utilizadores aumenta, permitindo que o custo *per capita* da formação seja menor;
- maior capacidade de penetração do produto no mercado global - ao incumbir a cada um dos parceiros o *marketing* do conjunto dos cursos, é evidente que este está mais bem posicionado para definir as respectivas estratégias no seu território do que qualquer dos outros parceiros;
- adaptação às características locais - adaptar cursos de formação já existentes no mercado internacional a contextos locais (cultura, legislação, acesso a tecnologias, etc.) é por vezes mais fácil e mais barato do que produzir materiais novos. O parceiro local pode, com conhecimento de causa, ser o responsável por essa adaptação;
- potenciação da inovação - a relação de parceria por um lado, bem como as relações de cada membro com parceiros exteriores, pode trazer para o seu seio inovações estratégicas e tecnológicas que permitam aumentar a qualidade da oferta, seja pelo aumento dos cursos disponíveis, seja pela introdução de novas tecnologias e estratégias conducentes à satisfação dos clientes e daí à credibilização do consórcio junto dos utilizadores;
- possibilidade de certificação transnacional - o facto de a certificação se poder fazer em diferentes países por instituições credíveis dá-lhe um cariz transnacional, podendo facilitar a mobilidade dos diplomados por esses cursos e pressionando um pouco as entidades nacionais de certificação para uma harmonização mais global de perfis profissionais e de esquemas de acesso a essas certificações.

2.4 – A coexistência de macro e de micro-instituições

A introdução das Tecnologias da Informação e da Comunicação no mundo da formação a distância veio provocar algumas mudanças de paradigma no que se refere a formatos de materiais pedagógicos e aos seus custos. Por outro lado, e como consequência das potencialidades destas novas tecnologias, aumentou a flexibilidade dos sistemas no que se refere a produção e adaptação de materiais.

Assim, foram aparecendo alguns operadores que até aí não tinham tido oportunidade de se apresentar no mercado – as microempresas. Estas, valendo-se das suas mais valias científicas, disponibilizam ao público os seus saberes em formatos simples, atractivos e de custos reduzidos.

A seu lado posicionam-se empresas e instituições “gigantes”, com alguma dificuldade de competição com estas, dada a inércia que normalmente têm em absorver novas práticas, novas tecnologias e eventualmente novas metodologias ditadas pela versatilidade proporcionada pela tecnologia.

De facto, é interessante verificar que as grandes instituições, nomeadamente as universidades mais tradicionais (presenciais ou de ensino a distância), têm pequenos departamentos, de gestão relativamente autonomizada e flexível, onde são testadas novas tecnologias e métodos que possam ser transplantados posteriormente a todo o universo institucional. São exemplos disto o IET (Institute of Educational Technology) da Open University (UK), a UNAVE da Universidade de Aveiro, o AVC (Audio Visual Centre) da Universidade de Dublin, entre muitos outros.

As pequenas empresas de formação, para além dos menores custos relacionados com as infra-estruturas, tem uma maior flexibilidade operacional, seja na gestão de pessoal qualificado, seja na gestão diária onde as decisões estratégicas são por norma tomadas mais rapidamente, dado o menor número de intervenientes nos processos. Daí serem as pequenas empresas as que melhor se posicionam para explorar nichos de mercado que vão aparecendo e que têm potencialmente um valor económico muito elevado.

Estes nichos a que nos referimos são constituídos por públicos específicos que têm normalmente as características adequadas para serem alvo de acções de formação contínua em regime de ensino a distância. É o caso de quadros superiores de empresas, empresários de PME, médicos e pessoal dos quadros de saúde, engenheiros, entre muitos outros. Isto é, as profissões que apresentam alta rotatividade do conhecimento são as que mais necessidade têm de constante actualização e os regimes de formação a distância aparecem como os mais adequados. As instituições que maior flexibilidade apresentem para, rapidamente e com qualidade, disponibilizar a formação adequada, serão as que terão maior probabilidade de sucesso e de sobrevivência.

3. Portugal: um sistema ainda incipiente

3.1 – Panorama geral

Como já foi referido, a história do ensino e da formação a distância em Portugal não é recente. Em secção anterior referimos várias experiências, algumas delas remontando à primeira metade do século XX. Algumas dessas experiências solidificaram-se e mantêm-se ainda hoje, servindo de forma eficiente os utilizadores que as procuram (caso do CIT - Centro de Instrução Técnica)⁵⁸. Outras terminaram entretanto a sua actividade (caso da Álvaro Torrão⁵⁹).

Algumas dessas experiências e projectos merecem ser referidos de forma particular, já que representam situações credíveis e que são de algum modo marcos importantes no domínio deste regime de ensino.

Entre eles citamos, pelo volume de meios envolvidos e notoriedade que atingiram, a Telescola, o Ano Propedêutico, O Instituto de Formação Bancária, o CNED (Centro Naval de Ensino a Distância) e a Universidade Aberta.

Destes projectos, apenas o Ano Propedêutico foi extinto para dar lugar ao 12º Ano de escolaridade, ano terminal do ensino secundário. A Telescola transformou-se em 1988, dando lugar ao EBM – Ensino Básico Mediatizado, revestindo as mesmas características que o seu antecessor. Os restantes assumem-se hoje como projectos solidificados e pelos quais, no seu conjunto, já passaram muitas dezenas de milhar de alunos.

Existe também um conjunto significativo de operadores privados de formação profissional, descendentes directos das escolas de ensino por correspondência

⁵⁸ O CIT é uma escola de ensino por correspondência, actualmente (Dezembro de 2001) propriedade da empresa Norte e Dionísio, Lda.

⁵⁹ Escola de ensino por correspondência na área da electrónica, rádio e televisão na década de 70 e proprietária, na altura, da revista “Seleções de Rádio”.

e que estão no terreno há algumas dezenas de anos. O seu trabalho, apesar de pouco conhecido, não pode ser ignorado dado o volume de formação que têm conseguido desenvolver e que pode vir a aumentar no futuro.

Paralelamente, perfilam-se hoje novos operadores que, pela utilização das tecnologias da informação e da comunicação, começam a explorar o mercado do ensino e formação a distância, especialmente em nichos de mercado muito concretos.

Por outro lado, e finalmente, aparecem as Universidades de ensino presencial⁶⁰ que começam a ver no ensino a distância uma ferramenta de muita utilidade para complemento, flexibilização e eventualmente como fonte de financiamento das suas actividades, nomeadamente pela previsão de crescimento acentuado da procura de formação contínua.

Qualquer que seja o modelo de ensino, bem como a forma de difusão utilizada, em todas as situações se verifica que a correcta utilização pedagógica das TIC é um dado adquirido. Esta utilização, de facto, tem de ser considerada como uma das grandes tendências no âmbito do ensino e formação a distância, como já foi referido.

Fizemos uma pesquisa o mais aprofundada possível sobre a oferta sistematizada de ensino e formação a distância e encontrámos os operadores que descrevemos de seguida.

Por questão de arrumação, optou-se por dividir as entidades localizadas por públicas e privadas. Dado o grande número de operadores encontrados, optou-se por descrever aqueles que há mais tempo operam no mercado ou aqueles que pelo aspecto inovador que apresentam, merecem especial referência ⁶¹.

Em anexo listam-se todas as instituições que foi possível referenciar como operadoras de ensino ou formação a distância a actuar em Portugal.

⁶⁰ As Universidades de Aveiro e do Porto já ensaiaram a disponibilização de ensino a distância para os seus alunos num regime *dual mode*.

⁶¹ Para a sua sequência no texto não foi seguido qualquer critério especial. Naturalmente, descrevem-se primeiro as instituições mais antigas e com maior visibilidade e em seguida as restantes, de forma não hierarquizada.

3.2 – A oferta pública

Universidade Aberta (<http://www.univ-ab.pt>)

Criada em 2 de Dezembro de 1988, pelo Decreto Lei 444/88, a Universidade Aberta é única instituição pública de ensino universitário a distância existente em Portugal.

Criada em condições conjunturais específicas⁶², esta Universidade herdou os potenciais humanos e tecnológicos do IPED (Instituto Português de Ensino a Distância) e do ITE (Instituto de Tecnologia Educativa). Uma das razões para a sua criação foi a necessidade premente de profissionalizar professores dos ensino básico e secundário, que tendo experiência de ensino estavam no sistema sem qualquer formação pedagógica. Na verdade, desde a sua fundação até hoje, têm sido os professores dos ensinos básico e secundário que constituem o contingente mais significativo dos utilizadores da Universidade Aberta.

Em 1999/2000 estiveram matriculados cerca de 12.000 alunos nos vários cursos, programas ou disciplinas disponibilizadas pela Universidade.

Actualmente estão disponíveis cerca de três dezenas de licenciaturas com os mais variados perfis (em alguns casos com as respectivas variantes), 13 mestrados e várias áreas de doutoramento.

Existe ainda disponível um regime de inscrição em disciplinas isoladas – Regime de Disciplinas Singulares (RDS) – e um Regime de Inscrição Livre (RIL). Ao primeiro é exigida a habilitação académica adequada para a sua frequência, enquanto no segundo o critério de habilitação não é aplicado, não existindo porém qualquer creditação⁶³.

⁶² Ver Carmo, Hermano (1993, p.66).

⁶³ Embora possa parecer absurda esta não creditação, é um facto que os alunos *regulares* (inscritos formalmente nas licenciaturas) da Universidade Aberta têm que ter as mesmas

A Universidade disponibiliza aos seus alunos, para cada uma das disciplinas, um pacote pedagógico, genericamente constituído por um manual, vários videogramas de apoio e um conjunto de audiogramas.

As características dos conteúdos determinam os suportes mediatizados em que são apresentados, havendo mesmo algumas disciplinas que apresentam conteúdos e exercícios em suporte informático. A estratégia de produção multimediática assenta na complementaridade dos diferentes discursos, de forma a que a aprendizagem seja facilitada. É de referir que a quase totalidade dos videogramas e dos audiogramas têm sido emitidos em antena aberta na RTP2 e Rádio Renascença, respectivamente.

A partir de 1999/2000 iniciaram-se as experiências de formação *on-line*, de forma a aumentar a capacidade de oferta aos seus utilizadores ⁶⁴.

Para apoio aos seus alunos (logístico, tutorial, etc.) a Universidade criou centros de apoio nas capitais de distrito, à excepção de Porto e de Coimbra, onde existem delegações próprias. Os centros de apoio, localizados normalmente em instituições de ensino superior universitário ou politécnico, foram lançados através do estabelecimento de protocolos institucionais, o que permitiu a divulgação mais ampla das actividades da Universidade.

O sistema de tutoria, assegurado genericamente pelos professores e assistentes das respectivas cadeiras, funciona de um modo geral via telefone, via fax, ou ainda por via postal. Com a atribuição generalizada de endereços de correio electrónico a todos os assistentes da Universidade, as tutorias passaram também a poder ser feitas deste modo.

A avaliação tem dois momentos principais: a de avaliação formativa e a avaliação sumativa.

A primeira consiste na realização de um teste tipo, com a mesma estrutura que os testes de avaliação sumativa. O formando não recebe a classificação ou a

habilitações de entrada que os das restantes universidades do sistema de ensino superior. Logo, quem não obedeça a tais requisitos não pode beneficiar de creditação, por razões de conformidade legal.

⁶⁴ Ver projecto “Viagens Virtuais” em <http://www.cented.univ-ab.pt/Viagens/> (Out. 2000).

correção do seu teste mas apenas uma resolução padrão que lhe permite auto-avaliar o seu desempenho.

A avaliação sumativa final consta de uma prova realizada em regime presencial que ditará o valor da classificação final da disciplina.

Tudo o que se referiu anteriormente, particularmente no que respeita a materiais pedagógicos, tutoria e avaliação, está relacionado com os cursos das licenciaturas e bacharelatos, estando excluídos os cursos pós-graduados (mestrados e doutoramentos), frequentados em regime presencial.

EBM (Ensino Básico Mediatizado) / DEB

Funcionando na dependência do Departamento da Educação Básica, como uma estrutura de projecto, o Ensino Básico Mediatizado é o sucessor directo da Telescola, projecto híbrido de ensino que se desenvolve em Portugal desde os meados da década de 60. O EBM abrange no ano lectivo de 2000/01 cerca de 6.500 alunos⁶⁵ da faixa etária 10/12 anos, distribuídos por perto de 800 turmas.

Esta relação média de cerca de oito alunos por turma é compreensível dado que os postos do projecto se encontram em locais isolados, de baixa densidade populacional e que não justificam a existência do ensino regular presencial⁶⁶.

Actualmente e desde 1988⁶⁷, os alunos assistem diariamente às aulas de cada uma das disciplinas através de gravações vídeo atempadamente distribuídas a cada posto, estando permanentemente sob a orientação de um monitor. Este

⁶⁵ A Telescola chegou a registar na década de 70 mais de 50.000 alunos (76/77).

⁶⁶ Não justificam a sua manutenção ou a sua criação tendo em conta os efectivos populacionais existentes.

⁶⁷ Até esta data as aulas eram emitidas em antena aberta na Canal 1 da RTP, não havendo por isso distribuição em videocassetes.

assume todo o trabalho de preparação das aulas, da respectiva exploração e apoia o processo de aprendizagem dos jovens alunos.

Os materiais de aprendizagem a que os alunos têm acesso são, para além das lições gravadas, os manuais de disciplina e cadernos de exercícios, especialmente concebidos para a exploração das lições vídeo.

Na verdade, não podemos falar num verdadeiro regime de ensino a distância dado que os jovens não se encontram em situação de aprendizagem individualizada e isolada. No entanto, é um modelo que aposta claramente numa das vertentes que tem sido intrínseca do ensino a distância – a existência de materiais mediatizados de qualidade.

É importante ainda realçar que diversos estudos realizados, nomeadamente um relatório de avaliação realizado no âmbito da OCDE ⁶⁸ e um relatório de Saraiva, Isabel (1990), constataam que os resultados deste tipo de ensino são muito semelhantes aos que se verificam numa situação presencial, seja em termos de classificações, seja em termos de capacidade de integração em níveis de escolaridade mais elevada.

É importante referir que o EBM se encontra numa fase de transformação profunda e de reorientação. A diminuição acentuada do número de alunos que se verificou nos últimos anos (ver quadro) permite pensar que a curto prazo o projecto se extinguirá, ficando todos os alunos integrados no sistema presencial.

Ano lectivo	N.º turmas	N.º alunos	N.º professores
1997/1998	1193	11638	1216
2000/2001	794	6469	799

Quadro 4.3 – Evolução dos indicadores de frequência do EBM. [Fonte: EBM].

⁶⁸ OCDE (1977).

CNED (Centro Naval de Ensino a Distância – Armada Portuguesa)⁶⁹

O CNED⁷⁰ - instituição de formação a distância da Armada Portuguesa - iniciou as suas actividades no final dos anos 70, tendo como objectivo a melhoria da qualificação académica de muitos dos seus quadros que na altura possuíam um nível de escolaridade inferior ao 9º ano.

Inicialmente designado por Centro de Instrução por Correspondência da Armada, esta instituição, para atingir os seus objectivos, optou pela produção de manuais seguindo as metodologias do ensino programado. O facto de apenas preparar os alunos para exame e não haver reconhecimento interno, levou a que num período de 5 anos a sua frequência se reduzisse bastante, depois de inicialmente ter atingido cerca de 5 milhares de alunos.

No fim dos anos 80, um novo estatuto do pessoal da Armada tornou premente a redinamização do projecto. Para um universo de cerca de 8000 quadros, cerca de 4000 tinham habilitação académica entre o ciclo preparatório e o 9º ano de escolaridade e 600 tinham apenas a 4ª classe.

O CNED nasce assim no princípio da década de 90, com o objectivo principal de proporcionar a escolaridade de 9 anos a todos os quadros que estivessem interessados.

Por falta de estruturas próprias de produção à data do início das suas actividades, foi aberto concurso público para produção dos respectivos materiais pedagógicos, constituídos por manuais em suporte papel e videogramas para a generalidade das disciplinas.

O regime de organização curricular era baseado em unidades capitalizáveis, concordante com os princípios utilizados pelo Ministério da Educação na formação de adultos. A formação realizada bem como a metodologia proposta foi reconhecida pelo Ministério da Educação.

⁶⁹ Os dados apresentados foram disponibilizados pelo Director do Centro, Sr. Comandante Ferreira da Silva, em entrevista realizada em Novembro de 2000.

⁷⁰ Notar que o acrónimo é homógrafo da instituição francesa CNED.

Entre 1993 e 1998 estiveram inscritos nos cursos cerca de 1000 alunos, tendo concluído a formação cerca de 1/3 deles.

Em 1996/1997 o CNED foi reconhecido como centro oficial de formação da Armada, lançando na altura o curso secundário, para equivalência académica ao 12º ano e uma qualificação profissional de nível 3.

No ensino secundário inscreveram-se 84 alunos em 1998, 170 em 1999 e 550 até Junho de 2000.

Os alunos têm um regime de inscrição livre, podendo fazê-lo em qualquer altura do ano. Não existe um calendário de formação, sendo o percurso formativo de cada um negociado com o tutor que lhe é atribuído na altura da sua inscrição. De qualquer modo, este percurso obedece aos currículos estabelecidos para o ensino de adultos estabelecido pelo Ministério da Educação.

Na altura da inscrição o aluno participa numa sessão presencial nas instalações do CNED, com o objectivo de se familiarizar com o sistema de formação e conhecer o tutor.

Actualmente os materiais pedagógicos são essencialmente constituídos por manuais de formação, por vezes complementados por videogramas e materiais informáticos em suporte CD-ROM. Os manuais apresentam uma estrutura modular ⁷¹.

A tutoria é feita a pedido do aluno quando depara com dificuldades no estudo, ou a pedido do tutor quando verifica que os testes a que o aluno se sujeita não atingem resultados positivos. Em qualquer dos casos o aluno é encaminhado, através do tutor que faz as marcações das sessões, para oficinas de remediação com o professor da disciplina. O aluno também pode ser encaminhado para oficinas de aprendizagem, onde lhe são ensinadas técnicas de estudo em auto-formação.

⁷¹ Quer os manuais quer os suportes informáticos são concebidos e realizados por pessoal afecto ao CNED.

Cada tutor tem um regime de presença obrigatória no CNED para poder ser contactado pelos alunos que tem a seu cargo ⁷². Constituí ainda tarefa do tutor contactar com cada um dos seus formandos pelo menos uma vez de duas em duas semanas.

Os contactos dos alunos com os tutores são normalmente feitos via telefone, estando actualmente em implementação a tutoria através da Internet utilizando um software de gestão de comunicação e da formação ⁷³.

A avaliação sumativa é realizada através de testes presenciais, realizados nas instalações do CNED, nas diversas Unidades da Armada, incluindo os navios, ou mesmo em escolas do ensino público, sempre sob a supervisão de docentes qualificados. A avaliação formativa está contida nos próprios manuais pedagógicos.

UNAVE – Universidade de Aveiro (<http://www.unave.pt>)

A UNAVE – Associação para a Formação Profissional e Investigação da Universidade de Aveiro, foi criada em 1998 e tem como objectivo prioritário disponibilizar cursos de formação a distância nas áreas das novas tecnologias da informação.

A UNAVE utiliza a plataforma informática WebCT para a gestão da formação, embora os materiais pedagógicos sejam, de um modo geral, disponibilizados aos alunos em suporte papel – normalmente no formato de um ou mais livros de referência, disponíveis no mercado e não escritos propositadamente para ensino a distância. Para além do livro, a instituição fornece ao aluno um guia de estudo, um calendário de execução de trabalhos práticos e referências adicionais a materiais de estudo e ferramentas de trabalho disponíveis na Internet.

⁷² Cada tutor tem a seu cargo cerca de 30 alunos.

⁷³ O software utilizado é o FORMARE da PT Inovação.

A UNAVE disponibiliza em 2001 duas especializações – “Programação para Internet/WWW” e “Aplicações de Edição Multimedia”, cada uma constituída por 7 e 8 módulos diferentes, respectivamente.

A duração de cada um dos cursos é de cerca de 8 meses, o que significa a cadência de um módulo por cada mês.

As tutorias são realizadas no interior do WebCT, nos fóruns criados a propósito para tal. Não estão previstas sessões presenciais de tutoria.

No final de cada módulo o formando recebe um certificado de frequência do módulo. Para obter o certificado de Técnico de Multimédia Interactiva (em qualquer das especializações) os formandos têm de efectuar um exame final presencial nas instalações da UNAVE.

Uma das características interessantes desta instituição é a de não se preocupar em produzir os materiais pedagógicos com a especificidade exigida no ensino a distância mais convencional. Ao utilizar livros disponíveis no mercado ou na Universidade, diminui bastante os custos relacionados com o sistema produtor. No entanto, dá maior ênfase ao guia do aluno, que terá de suprir todas as informações e orientações que normalmente se encontram nos manuais tradicionais de ensino a distância.

3.3 – A oferta privada

Instituto de Formação Bancária (IFB) (<http://www.ifb.pt/cursos>)

Criado em 10 de janeiro de 1980, o IFB é o “órgão da Associação Portuguesa de Bancos para a formação profissional no âmbito da actividade bancária.”

A sua formação dirige-se para três níveis diferentes de intervenção:

- formação básica e de aperfeiçoamento;
- formação de quadros intermédios;

- formação superior.

O IFB utiliza diferentes regimes de ensino (presencial ou a distância) de acordo com os públicos alvo.

Muitas dezenas de milhares de alunos já frequentaram cursos ou acções no IFB ao longo dos seus 20 anos de existência. Em 1999 participaram nas actividades formativas 14.945 formandos (5.639 em regime de ensino a distância), originando um volume de formação total de 1.046.905 horas.formando. No ano 2000 frequentaram acções e cursos de formação em regime de ensino a distância 6.649 alunos.

De referir a situação excepcional verificada em 1998, onde um curso formação a distância sobre o Euro teve uma participação da ordem de 20 mil indivíduos.

No âmbito da formação em regime de ensino a distância, o IFB utiliza duas estratégias diferenciadas.

A primeira, apoiada em materiais pedagógicos em suporte papel complementada, quando necessário, com documentos vídeo ou informáticos, é utilizada nos cursos formais, nomeadamente no *Curso Regular de Formação Bancária* ou no *Curso Básico Bancário* ou na licenciatura bi-etápica em *Gestão Bancária*. As tutorias têm sido, por norma, presenciais e realizadas na área geográfica da residência do formando.

A segunda estratégia, suportada nas tecnologias da Internet e da Web, materializa-se na *Escola Virtual* e é dedicada a cursos curtos destinados à formação permanente dos quadros bancários. São exemplos de cursos realizados: “Gestão de produtos financeiros”, “O cheque e outros meios de pagamento”, “O Euro” e o “Crédito à habitação”.

Suportados num software adequado ao desenvolvimento da formação a distância (First Class) a Escola Virtual tem tido um êxito assinalável, dado o nível de satisfação obtido junto dos utilizadores.

Os materiais de estudo são disponibilizados *on-line* na própria Escola Virtual, através de suporte papel ou em CD-ROM. A tutoria é telemática e feita através do software de suporte da Escola, utilizando as facilidades de conferência existentes.

O IFB é a única entidade privada a oferecer cursos superiores de ensino a distância reconhecidos pelo Ministério da Educação⁷⁴. Também reconhecido formalmente é o Curso Geral Bancário (em regime de alternância), que dá equivalência ao 12º ano de escolaridade, ao abrigo da Lei da Aprendizagem.

DISLOGO – Universidade Católica (<http://www.dislogo.ucp.pt>)

O DISLOGO é um programa de formação avançada de executivos em regime de ensino a distância, na área da Gestão, disponibilizado pela Universidade Católica Portuguesa.

Este programa teve início em 1994 sob os auspícios do programa Comunitário Euroform.

Actualmente oferece 9 cursos, genericamente designados por “cursos abertos” e exclusivamente relacionados com a área da Gestão.

As metodologias utilizadas são as correntemente utilizadas nos sistemas de ensino a distância. São fornecidos aos alunos materiais pedagógicos em suporte papel, sendo a tutoria disponibilizada via Internet através da RIFI (Rede Integrada de Formação sobre Internet). Esta rede, baseada no software First Class, permite que formandos e tutores estabeleçam a comunicação bidireccional típica dos sistemas de ensino a distância. A RIFI permite ainda a realização de avaliações de carácter formativo ao longo do desenvolvimento dos módulos.

A tutoria telemática é complementada com sessões presenciais quinzenais, realizadas aos Sábados.

A avaliação sumativa final é realizada em situação presencial nas instalações da Universidade.

⁷⁴ Através do seu Instituto Superior de Gestão Bancária, o IFB, para além da licenciatura bi-etápica “Gestão Bancária”, oferece em regime misto a licenciatura em “Organização e Sistemas de Informação”.

Aos alunos não é exigida uma formação superior para a frequência dos cursos, sendo a estes (se concluído o curso com sucesso), atribuído um certificado de nível 5 do ISCED (International Standard Classification for Education). Nesta classificação, este nível é reservado a formações de nível superior sem grau académico.

Desde 1995 já participaram na formação do DISLOGO mais de 1500 estudantes de cerca de 900 empresas.

PT Inovação – Formação Tecnológica e de Serviços a Distância (<http://www.ptinovacao.pt>)

A PT Inovação⁷⁵ é a empresa do grupo Portugal Telecom vocacionada para o desenvolvimento de novos serviços, produtos e aplicações com valor para os clientes, na área das telecomunicações e das tecnologias da informação.

No âmbito dos serviços que a empresa presta, destaca-se o serviço de formação, disponibilizado em regimes presencial e a distância. Para o cumprimento deste objectivo, existe na PT Inovação uma área de negócios denominada FTS – Formação Tecnológica e de Serviços, que centraliza todo o processo de concepção e desenvolvimento de programas de formação.

Para além de disponibilizar formação presencial, desde há alguns anos que tem vindo a testar a utilização de uma plataforma de desenvolvimento e gestão de formação a distância, designada comercialmente por FORMARE.

Este software, idêntico a outros softwares de gestão referidos neste trabalho, recria o conceito de Escola Virtual, tendo uma estrutura organizativa interessante e que é suficiente para atingir os objectivos a que se propõe - servir de plataforma comunicacional entre formandos e tutores, entre os próprios formandos e entre estes e a instituição formadora. A sua utilização é bastante simples, seja para formandos seja para tutores.

⁷⁵ Esta empresa sucedeu ao CET – Centro de Estudos de Telecomunicações de Aveiro.

Desde 1996, a evolução da frequência da formação a distância na FTS é a que se mostra no quadro seguinte:

Ano	Formandos inscritos	Formandos que concluíram	N.º de cursos
1996	32	32	5
1997	74	74	11
1998	172	105	10
1999	467	388	14

Quadro 4.4 – Evolução da frequência de EaD na FTS. [Fonte: PT Inovação].

O público-alvo das acções é maioritariamente constituído por quadro técnicos da PT, com um leque muito variável de escolaridade e de idades ⁷⁶.

Em 1999 foi realizada uma acção de formação a distância, com uma duração de 50 horas (em 2 meses e meio) para professores do ensino secundário envolvidos no projecto Prof2000 (ex-Trends).

Entre os cursos disponíveis neste Serviço encontramos, entre outros, os títulos seguintes: RDIS, Comutação Digital, Multimédia e Gestão de Redes TMN.

Os materiais pedagógicos são disponibilizados em CD-ROM, em manuais em papel e ainda em formato electrónico na Escola Virtual.

As tutorias são preferencialmente feitas através do software FORMARE, nas conferências disponibilizadas para o efeito. No espaço da Escola Virtual são esclarecidas dúvidas colocadas pelos formandos, apresentados trabalhos intermédios e feitas apresentações pessoais. Realizam-se ainda algumas

⁷⁶ Como indicador, refira-se que a acção de formação realizada internamente com maior número de participantes (276 inscrições e 257 avaliações presenciais positivas) teve um público maioritariamente situado entre 36 e 45 anos (49%) e bastante heterogéneo em termos de habilitações (40% com 12º ano ou superior e 40 % entre o ciclo preparatório e o 9º ano de escolaridade).

sessões de comunicação síncrona⁷⁷ para esclarecimento de dúvidas e discussão temática.

A duração média das acções desenvolvidas é de cerca de um mês e meio, representando uma *carga de trabalho*⁷⁸ de cerca de 30 horas.

A avaliação sumativa dos formandos é feita em sessões presenciais (especialmente quando é necessário creditar a formação, tendo em vista a progressão na carreira).

Para a avaliação global do formando podem ser incluídas componentes que o tutor entenda adequadas, nomeadamente a realização de trabalhos individuais intermédios com fins formativos e o nível de participação nas sessões síncronas e assíncronas.

DIGITO Formação / Rumos (<http://cursos.digito.pt/>)

A empresa *Digito-Formação* poderá ser considerada a primeira em Portugal a realizar cursos de formação de carácter não graduado totalmente *on-line*, e com características profissionalizantes.

Iniciou as suas actividades em 1997, tendo algum tempo depois (1999) feito uma associação com uma empresa de formação presencial, a Rumos. Essencialmente, a oferta de formação limita-se nesta altura⁷⁹ a cursos relacionados com a informática e com a própria Internet. Entre os seus cursos podem ver-se: “Construção de Páginas”, “Introdução ao Visual Basic”, “Introdução a Redes”, “Introdução ao Linux”, entre outros.

Os materiais pedagógicos são disponibilizados no sítio de formação da Digito, em formato HTML ou Word, sendo a tutoria feita através de conferências reservadas aos alunos.

⁷⁷ Vulgarmente denominadas por *chat*.

⁷⁸ Ver Lagarto (1994, p. 86).

⁷⁹ Outubro de 2000.

Os cursos disponibilizados têm uma duração relativamente curta (entre 1 a 2 meses) e têm início e fim marcados, obrigando os alunos a uma disciplina de estudo muito grande para conseguirem atingir o final da formação com êxito⁸⁰.

Não existem limitações à inscrição nos cursos a não ser as relacionadas com o acesso a equipamentos informáticos e softwares adequados à temática do curso. Em alguns casos aconselha-se a que o aluno tenha “conhecimentos gerais de informática”.

O acesso aos cursos só é possível com pagamento prévio.

O sistema de avaliação é no entanto pouco credível, dado que se baseia apenas na frequência da utilização dos fóruns de discussão: “os alunos que frequentarem regularmente o fórum de dúvidas terão direito a receber o certificado no final do curso.”

Desde início das actividades da Dígito-Formação já frequentaram os vários cursos disponibilizados cerca de 4000 alunos, tendo obtido certificação cerca de metade⁸¹.

IBJC – Instituto Bento de Jesus Caraça (<http://www.ibjc.pt>)

O IBJC, entidade gestora da formação da CGTP-IN, criou em 1998 o Centro de Formação a Distância, que utiliza como meio preferencial de comunicação a Internet e tem como objectivo prioritário “permitir o acesso à formação a um maior número de trabalhadores, particularmente aos que vivem nas regiões interiores do país, onde a oferta formativa é muito reduzida, e onde as

⁸⁰ Como exemplo, o “Curso de Construção de Páginas” tem 27 lições, em três níveis de dificuldade, sendo disponibilizadas aos alunos a uma frequência de 3 lições por semana. O curso demora cerca de dois meses. A carga de trabalho por lição é variável podendo atingir uma hora (experiência do autor em 1999) .

⁸¹ Informação obtida junto da administração da empresa em 25/9/2000.

necessidades de aumento de qualificação profissional são extremamente grandes”⁸².

Como plataforma de comunicação e tutoria a distância é utilizado o software First Class, disponibilizado aos formandos pela instituição.

Os cursos são organizados segundo estruturas modulares e têm uma duração média de 4 a 5 meses.

Os conteúdos são distribuídos aos formandos em manuais especialmente preparados para a formação a distância.

No início e no fim de cada módulo realizam-se sessões presenciais, preferencialmente aos Sábados, onde se privilegia a resolução de exercícios, análise de casos práticos e avaliação presencial quando for caso disso.

Em 1999, o IBJC realizou 15 cursos de formação onde participaram cerca de 300 formandos.

Os cursos incidem sobre áreas muito variadas, que vão desde “Curso de Formação Pedagógica de Formadores” até a “Curso de Técnicos de Programação Internet e Multimédia”.

Instituto Virtual - Instituto de Soldadura e Qualidade (<http://institutovirtual.pt>)

Criado em 1999 no âmbito do Instituto de Soldadura e Qualidade para dar resposta às necessidades de formação baseadas na Internet, o Instituto Virtual beneficiou da aprendizagem obtida através da realização de alguns projectos de ensino a distância *on-line*, nomeadamente o projecto *Modulform* (Cursos de organização, qualidade e manutenção industrial – formação técnica de formadores) e o projecto *Gerirnet* (Curso de Sensibilização em Gestão).

Actualmente⁸³, o Instituto Virtual oferece três cursos baseados em estruturas modulares e com durações variáveis de acordo com a especificidade dos

⁸² Rosa, Eugénio (1999).

conteúdos. O curso “Formação *on-line* em Qualidade” tem três módulos e uma duração de 9 semanas, enquanto o curso de “Análise de Investimentos para Engenheiros”, tem apenas um módulo (com 5 unidades temáticas) e uma duração prevista de 7 semanas. O outro curso disponível no Instituto Virtual é o de “Planeamento e Controlo da Produção”.

Os materiais pedagógicos são disponibilizados em formato *pdf* ⁸⁴ no próprio sítio, podendo o formando proceder à cópia para o seu computador e proceder à sua impressão em papel se entender conveniente. O formando tem ainda acesso à biblioteca e a um glossário. Podem ainda ser fornecidos ao formando, quando a temática o justificar, videogramas ilustrativos sobre a matéria.

O software de suporte ao Instituto Virtual e às suas funcionalidades é o *Lotus Learning Space 4.0*, que para além de disponibilizar os conteúdos permite a comunicação entre formandos e tutores de forma síncrona ou assíncrona, utilizando os espaços de conferência disponíveis. Além disso, o software permite ainda realizar a gestão da formação, pela recolha e arquivo automático das avaliações dos formandos e outros dados importantes para a análise do seu desempenho.

A tutoria é disponibilizada de duas formas diferentes: telemática ao longo de todo o período de formação; presencial na altura das sessões previstas para o início e fim de cada módulo.

A avaliação final e global dos formandos é feita tendo em conta a sua participação nos fóruns e o resultado dos testes de avaliação de conhecimentos (feitos a distância ou de forma presencial).

A certificação das competências é apenas atribuída aos formandos que no final do último módulo de formação realizem o teste de avaliação, em regime presencial.

Pela análise dos conteúdos dos cursos, pela sua estrutura e duração, estes são claramente uma oferta de formação contínua de aperfeiçoamento e de melhoria de qualificações de activos.

⁸³ Outubro de 2000.

⁸⁴ pdf – portable document format.

Escola Virtual PME–Associação Empresarial de Portugal

<http://www.aeportugal.pt/pme/escolavirtual/index.htm>

A Escola Virtual PME da AEP foi divulgada em 1999 no âmbito do programa Formação PME 1999-2000, na sua linha de acção “Formação a Distância”, remontando as primeiras experiências de concepção a 1997.

A Escola disponibiliza cursos com uma duração média de 30 horas, sendo 12 obrigatoriamente presenciais e 18 de auto-aprendizagem. Cada módulo de 30 horas tem assim 3 sessões presenciais de 4 horas cada: uma no início, outra no fim e outra a meio do período da formação.

As temáticas dos cursos estão relacionadas com as actividades da área da gestão de empresas, referindo-se como exemplos, “Técnicas de Vendas”, “Como Participar numa Feira” e “Gestão Ambiental”.

A duração dos cursos estende-se por dois meses e meio e pelas suas características são especialmente vocacionados para a formação contínua de activos. Esta formação situa-se muito próximo de um regime *mixed mode*, onde no mesmo módulo parte dos conteúdos são apresentados em regime presencial, sendo a restante desenvolvida em regime de ensino a distância. Pela calendarização apresentada, onde em dois meses e meio se pressupõe uma carga de trabalho de 18 horas, pode-se inferir que as exigências de esforço⁸⁵ em regime de ensino a distância não são susceptíveis de provocar grandes níveis de abandono.

Os materiais são oferecidos via Internet, embora exista um pacote multimedia para cada curso, constituído por um CD-ROM, um manual em papel e um vídeo.

A tutoria é feita presencialmente nas reuniões previstas, e pela utilização de meios telemáticos (*on-line*), ao longo do período de formação, no sítio virtual de formação disponibilizado pela Escola (em regime síncrono e assíncrono).

⁸⁵ A carga de trabalho semanal exigida é de cerca de 2 horas.

A avaliação final sumativa é constituída por várias componentes, entre as quais se contam o resultado de uma prova presencial e a frequência de sessões sejam presenciais e ou *on-line*.

Em 1999/2000 participaram em 8 cursos 198 pessoas, seleccionadas de um contingente de 422. Das 198 que iniciaram a formação obtiveram certificação 98⁸⁶.

TV Cabo /FLAG (<http://cursor.netcabo.pt/html>)

A associação da TV Cabo com uma instituição de formação presencial na área das novas tecnologias da informação (FLAG), no fim de 1999, deu origem à disponibilização de uma série de cursos a distância num sítio de formação específico – o CURSOR .

Suportado no software WebCT, o CURSOR disponibiliza cursos relacionados com a Internet e a multimédia. Alguns destes cursos têm a particularidade de apresentarem no fim de cada lição um excerto de vídeo com a função de síntese e ilustração dos conceitos tratados na sessão. Esta situação parte do pressuposto que os utilizadores têm acesso ao sítio através da Netcabo/Portugal Telecom, pois só deste modo é possível ter acesso aos excerto de vídeo com a qualidade mínima exigível para situações de formação.

Dada a “juventude” deste sítio ainda não é possível fazer um levantamento do número de utilizadores que frequentam as acções e que são certificados.

Apenas referimos esta instituição, exceptuando a regra de apenas citar experiências estabilizadas, dado que é a primeira (que se nos deparou) de formação *on-line* com largura de banda suficiente para poder utilizar vídeo em tempo real com qualidade.

⁸⁶ Uma das causas apontadas para este valor elevado do número de desistências é o facto de a formação ser gratuita para os formandos, já que foi na sua totalidade financiada por fundos Comunitários (Azevedo, Joaquim *et al.* (2000)).

De qualquer modo afigura-se uma situação com elevado potencial de progressão, dado que o acesso à Internet via cabo terá tendência para se difundir e expandir, atendendo aos anunciados baixos custos que se têm de suportar⁸⁷.

No entanto há que ter presente que o sucesso de uma “Escola” com este formato não se irá medir pela parafernália tecnológica de que disponha⁸⁸ mas do formato e organização pedagógica que adoptar. Isso, só os seus utilizadores poderão testemunhar.

CEAC (<http://www.ceac.pt/>)

A operar em Portugal desde 1990, o CEAC é uma sucursal da empresa espanhola do mesmo nome e entidade de grande prestígio no âmbito do ensino por correspondência no país vizinho.

Actualmente o CEAC disponibiliza cerca de 25 cursos de formação profissional em 6 áreas de actividade distintas: Empresarial, Beleza e Moda, Técnica, Arte e Lazer, Cultural e Línguas. Os materiais, entregues ao aluno na sua totalidade logo no primeiro dia do curso, apresentam-se normalmente em suporte papel (manuais), suportes áudio e vídeo, suportes informáticos e *kits* nos cursos que os exijam.

Cada aluno terá um tutor, acessível por telefone, carta ou fax, que o orientará ao longo do seu curso, sempre que solicitado.

O aluno terá acesso a um diploma final se realizar satisfatoriamente uma prova final de curso.

⁸⁷ Este anúncio de baixos custos generalizados não se tem verificado desde a sua apresentação em meados do ano 2000.

⁸⁸ Para além do facto de essa tecnologia limitar o acesso de muitos utilizadores que, por variadas razões, não dispõem de equipamento adequado à recepção.

O início e o fim de cada curso é da exclusiva vontade do aluno, não havendo qualquer limitação de tempo para a realização do curso.

CCC- Centro de Estudos (<http://www.pt.centroccc.com>)

Filial portuguesa da organização espanhola com o mesmo nome, iniciou as suas actividades em Portugal em 1997. Da organização espanhola, fundada em 1939, herdou a estratégia de desenvolvimento de materiais e metodologias pedagógicas.

Disponibiliza hoje no mercado português 14 cursos, agregados em 6 áreas de actividade distintas: Arte e Moda, Música, Idiomas, Informática e Empresas, Electrónica e Formação Desportiva.

Como na generalidade das instituições que derivaram de instituições de ensino por correspondência, também nesta não existem calendários para a formação. O aluno começa o seu estudo quando for conveniente e propõe-se para avaliação quando entender. No entanto a instituição aconselha uma duração média para cada programa de formação, variável entre os 6 e os 12 meses, de acordo com os conteúdos e graus de especialização.

Esta instituição aconselha ainda os seus estudantes a dedicarem ao estudo entre 8 a 10 horas semanais.

Os materiais pedagógicos entregues aos estudantes são manuais em suporte papel, videocassetes, cassetes áudio, CD áudio e CD ROM.

A instituição assegura a existência de uma tutoria durante três anos para quem se inscrever nos seus cursos. Esta tutoria é feita através de telefone, fax ou correio electrónico.

No final do curso o aluno será aprovado se realizar com sucesso um conjunto de exercícios e provas práticas propostas pela instituição. Obterá assim o diploma correspondente à sua formação.

Formedia / IEFEG-Instituto Europeu de Formação de Empresários e Gestores (<http://www.instituto-europeu.com/cursos/index.htm>)

Instituição de formação vocacionada para a formação de gestores e empresários, a Formedia estabeleceu em Janeiro de 1998 uma parceria com a Universidade Politécnica de Madrid, facto que lhe permite enquadrar formação de pós-graduação a distância. Naturalmente, a responsabilidade formal sobre os cursos é da instituição universitária.

A Formedia iniciou as suas primeiras actividades no domínio da formação a distância em 1997 pela participação em alguns projectos europeus englobados no Programa Leonardo da Vinci.

A Formedia, através do Instituto Europeu de Formação de Empresários e Gestores, disponibiliza para o seu público específico, para além de programas de formação presencial, os seguintes programas de formação a distância:

- Comércio Electrónico;
- Criação de Empresas;
- Master em e-Business ⁸⁹.

Além desta oferta foi realizada uma acção de formação importante denominada “Programa de Engenharia Financeira”, que contou com o apoio do IAPMEI (Instituto de Apoio às Pequenas e Médias Empresas) e do programa PEDIP⁹⁰. Inscreveram-se na formação cerca de 5000 formandos, dos quais 1500 optaram pela sua realização em regime de ensino a distância.

De um modo geral, o modelo de formação baseia-se nas metodologias usuais de ensino a distância, utilizando como material pedagógico preferencial o manual. Este pode ser disponibilizado em suportes variados (papel, *on-line*, CD-ROM ou disquete). É de referir que em grande parte dos casos os materiais

⁸⁹ Da responsabilidade da Universidade Politécnica de Madrid.

⁹⁰ PEDIP – Programa Estratégico de Dinamização e Modernização da Indústria Portuguesa.

de estudo são enviados como ficheiros anexos em correio electrónico. A organização dos manuais assenta numa estrutura modular, o que permite flexibilizar bastante os percursos formativos oferecidos.

A tutoria é feita através de fóruns assíncronos na Internet, bem como pela realização de algumas sessões virtuais síncronas, utilizando as facilidades de *chat*. O software de gestão da formação e de comunicação utilizado é o First Class.

A avaliação sumativa, feita apenas quando os alunos desejam certificação, é realizada através da apresentação de trabalhos que são discutidos presencialmente.

Desde o início dos programas de formação a distância, frequentaram os diferentes cursos e acções disponibilizadas pela Formedia, cerca de 2000 formandos, incluindo cerca de 110 que no ano 2000 estiveram a realizar formação pós-graduada no Master em e-Business⁹¹.

A instituição é reconhecida pelo INOFOR como entidade acreditada para o desenvolvimento de formação.

CICCOPN – Centro de Formação Profissional da Indústria da Construção Civil e Obras Públicas do Norte (<http://www.ciccopn.pt>)

Esta instituição, com o estatuto jurídico de centro de formação protocolar entre o IEFP e a Associação dos Industriais da Construção Civil e Obras Públicas do Norte, foi criada em 1981.

Desde essa altura foram realizados mais de 2.500 cursos tendo neles participado cerca de 40.000 formandos.

O CICCOPN disponibiliza 18 cursos a distância, com uma duração que oscila entre as 9 e as 25 semanas. No entanto, apresenta três ofertas de formação de duração maior: Medições e Orçamentos – 52 semanas; Encarregados de Edificações de Obras – 2 anos e Qualificação de Operários – 3 anos.

As metodologias e formas de organização estão expressas no texto que se transcreve e se encontra disponível no sítio da instituição (Novembro 2000):

Na formação à distância serão enviados fascículos periodicamente, com o desenvolvimento dos temas constituindo o suporte documental do curso. A presença dos alunos nas instalações do CICCOPN é requerida em formação presencial favorecendo o processo de formação, a troca de experiências e aplicação de conhecimentos adquiridos. A avaliação é contínua, resultado de testes intercalares e de um exame final no CICCOPN, na Maia.

Como se verifica pelo texto citado, os materiais pedagógicos disponibilizados aos alunos são basicamente materiais impressos. Materiais vídeo são utilizados ocasionalmente nas sessões presenciais.

A tutoria destes formandos, na grande maioria dos cursos, é feita exclusivamente em regime presencial. Cada curso tem obrigatoriamente um número de sessões presenciais fixado (pelo menos de 10% da carga total de trabalho) e nelas o formando tem oportunidade de esclarecer dúvidas e trocar opiniões com os seus colegas e tutores. Nestas tutorias não se realizam actividades de índole prática (laboratorial ou oficial).

Para os cursos de “Qualificação de Operários” e “Encarregados de Edificações e Obras” existe um tutor no terreno que acompanha os formandos (da sua empresa e de empresas próximas) e assegura o bom desenrolar da formação, bem como procede à sua avaliação.

A avaliação é sempre resultante de uma média ponderada entre os testes formativos realizados ao longo da formação e um exame final presencial realizado nas instalações da instituição. O peso é variável de acordo com as características do curso e dos formandos mas a relação mais comum é a de 40% para os testes formativos e de 60% para o exame final.

Todos os cursos são pagos pelos formandos, excepto os dirigidos a operários e encarregados, que são gratuitos.

⁹¹ No âmbito da parceria com a Universidade Politécnica de Madrid.

O CICCOPN contava no ano 2000 com cerca de 700 formandos nos diferentes cursos de formação a distância.

CIT - Centro de Instrução Técnica

O CIT é uma instituição portuguesa que desenvolve actividade de formação a distância há mais de 35 anos, sendo portanto uma das mais antigas em actividade em Portugal.

Claramente assumida como escola de ensino por correspondência, disponibiliza aos os seus utilizadores 16 cursos diferentes em áreas tão variadas como a Puericultura ou a Massagem Vital Corporal, até aos triviais Electrónica Geral, Desenho de Máquinas ou Contabilidade.

De acordo com indicações dos seus responsáveis, já foram clientes da Escola mais de meio milhão de pessoas, tendo muitas delas obtido a certificação correspondente à conclusão do curso.

Tal como muitas outras instituições semelhantes, também o CIT disponibiliza os materiais de estudo de acordo com o tipo de curso em presença. O mais comum é a existência de manuais em papel, através dos quais os alunos vão fazendo o seu percurso formativo, auxiliados por outros materiais pedagógicos, nomeadamente cassetes ou CD áudio, videocassetes, *kits* para montagem de equipamentos, modelos para simulação, etc.

O CIT mantém um corpo de tutores que está disponível para esclarecer dúvidas e proceder à avaliação dos estudantes que o requeiram, não havendo porém linhas de orientação pedagógica comum para todos eles. Esta opção tem a ver com a grande diversidade de formações ministradas, que exigem tutorias adequadas aos conteúdos a tratar.

O CIT garante ao aluno que se inscreve a possibilidade de acesso a tutoria durante três anos.

Academia Global (<http://www.academiaglobal.com>)

A Academia Global é uma das mais recentes instituições no mercado da formação, tendo iniciado formalmente as suas actividades em meados do ano 2000.

A forma como apareceu, as empresas que constituem o seu núcleo central (PT Comunicações e a Tracy Internacional) são suficientemente poderosas para suportar alguns problemas que o mercado possa colocar. Daí que a Academia Global não se dedique apenas a disponibilizar formação. De facto tem sido sua política constituir o maior número de parcerias possível de modo a rendibilizar os seus espaços virtuais e colocar à disposição dos parceiros as suas competências e instrumentos no domínio da formação a distância.

Além da formação, disponibilizada através de diferentes parceiros, a Academia oferece uma série de serviços adicionais, que vão desde a orientação vocacional dos alunos até à oferta de parcerias com instituições de formação⁹².

A Academia Global estrutura a sua oferta formativa em diferentes academias de acordo com as áreas de actividade.

Assim encontramos as seguintes academias:

- Ensino;
- Gestão;
- Tecnologias de Informação;
- Desenvolvimento Pessoal;
- Cidadania;
- Cultura e Lazer.

⁹² As instituições podem tornar-se “Parceiros tecnológicos” ou “Parceiros de conteúdos” da Academia Global.

Para cada uma das academias existem os denominados parceiros estratégicos (da Academia Global), que se responsabilizam pela disponibilização dos conteúdos e gestão da formação.

A Academia Global tem dois tipos de parcerias:

- as tecnológicas, que proporcionam o saber tecnológico (em equipamento e software) necessário á estabilização do conceito de Escola Virtual. São parceiros deste tipo a Microsoft, a Compaq, a Future Media e a Centra;
- as de conteúdos, que concebem produzem e desenvolvem a formação disponibilizada na instituição. São parceiras de conteúdos o INA (Instituto Nacional de Administração), a Galileu, a SmartForce, a McGraw-Hill Livetime Learning, o CIAL (Centro de Línguas), o ISTEAC (Instituto Superior de Tecnologias Avançadas) e a Logicalc .

É interessante verificar que os parceiros de conteúdos são todas instituições de formação presencial, genericamente com forte presença no mercado.

Dada a quantidade de cursos existentes não é possível tipificar os materiais pedagógicos disponibilizados nos regimes de ensino a distância, mas na grande maioria deles os materiais de estudo são apresentados sob a forma de manual, em CD ROM ou disponibilizados *on-line*.

Para além da componente “a distância” os cursos prevêem sessões presenciais para entrega dos materiais de estudo e para a realização dos exames finais.

A tutoria pode ser feita por sessões telemáticas em regime assíncrono e síncrono, normalmente em sítios específicos das instituições formadoras. As sessões síncronas realizam-se periodicamente ⁹³.

⁹³ No caso do curso de “Engenharia Multimédia” sediado no sítio <http://www.academia-istec.com> a duração das sessões é de 2 horas.

3.4 – Perspectivas de evolução

O universo que se descreveu não esgota naturalmente as instituições que em Portugal se dedicam ao ensino e à formação a distância. Algumas outras existem, mas por várias razões não foi possível obter informação credível sobre as suas actividades. Por outro lado, crê-se que as instituições descritas anteriormente cobrem a quase totalidade da formação a distância que se realiza entre nós.

Existem ainda muitos outros projectos de ensino a distância, já realizados ou em curso, desenvolvidos no âmbito de iniciativas e projectos Comunitários. No entanto, por razões várias, estes projectos raramente chegam à fase de comercialização ou de operacionalização continuada pelo que os não consideramos neste estudo. De qualquer modo, o seu número é bastante significativo, podendo daí, num futuro mais ou menos próximo, resultar o aparecimento de novos operadores.

A quantidade de operadores que se vislumbra deixa desde já antever uma certa confusão e desorganização do mercado da oferta. Na verdade, os potenciais utilizadores não são em tão grande número que permita considerar viável a existência de uma grande parte das instituições a disponibilizar uma oferta formativa com a qualidade mínima exigível. Colocam-se claramente problemas relacionados com economias de escala. O tempo e a consequente estruturação do mercado se encarregará de resolver esse e outros problemas inerentes.

Assim, parece que apenas a associação de vários operadores, explorando as suas mais-valias operacionais, e os grandes promotores institucionais, terão capacidade de se impor num mercado verdadeiramente incipiente e em que o público-alvo apresenta ainda fragilidades evidentes para uma utilização adequada e sistemática destas metodologias de ensino. Esta constatação é tanto mais verdadeira quanto menor for a sensibilidade pedagógica e conhecimento profundo dos mecanismos de funcionamento do ensino a distância que os operadores possuam.

Em contrapartida, a diminuição dos custos associados à produção de materiais através das TIC e o financiamento de projectos Comunitários relacionados com o ensino a distância facilitará o aparecimento de novos cursos, e eventualmente novos modelos de funcionamento que possam permitir o explorar de nichos de mercado que efectivamente existem e têm potencial de exploração comercial.

É interessante referir ainda que, para além da Universidade Aberta, do Instituto de Formação Bancária, do CNED e do EBM, que disponibilizam cursos com graduação académica, todas as restantes instituições se limitam a certificar os seus cursos, não dando nenhum deles qualquer equivalência académica ou profissional reconhecida.

Apesar disso, algumas instituições submeteram-se a processos de acreditação junto do INOFOR, instituição responsável pela acreditação de entidades formadoras em Portugal.

Como já se referiu antes, uma das tendências que se vislumbra com mais potencial para permitir a generalização de utilização do ensino e formação a distância é a de utilização de redes de instituições para difusão de cursos e serviços relacionados. Também aqui nos parece que essa pode ser uma solução razoável, já que existe no mercado um conjunto de empresas com competências diversas e que associadas podem encontrar as sinergias adequadas a um desenvolvimento harmonioso do conjunto, tendo em conta as necessidades do público potencial. Só com instituições poderosas e credíveis, tanto no plano conceptual e pedagógico, como no plano tecnológico, se pode conferir credibilidade aos produtos que se disponibilizam, embora isso não seja uma condição suficiente.

Na verdade, a atitude positiva do utilizador face à formação é mais facilmente conseguida se ele souber que por detrás de um produto (de formação) está uma Universidade ou uma instituição prestigiada e reconhecida, em vez de uma instituição ou empresa, ainda que competente, mas sem peso institucional e quase desconhecida no meio em que se pretende inserir.

Temos de reconhecer que também neste mercado, como aliás nos restantes, o *marketing* do produto oferecido tem importância. Uma boa campanha de

divulgação, associada a qualidades intrínsecas do produto pode ser o começo da credibilização, do ganhar confiança e reconhecimento de qualidade pela generalidade dos utilizadores.

3.5 – Um caso: a formação de professores na Universidade Aberta

Considerações gerais

Um caso interessante de analisar, dado o número de pessoas envolvidas, bem como o tipo de formação a que estiveram sujeitas foi o da formação de professores dos ensinos preparatório e secundário, levada a cabo pela Universidade Aberta.

Este projecto, que se desenrolou a partir do ano lectivo de 1989/90 e se desenvolveu pelos anos lectivos subsequentes, foi talvez o factor que maior influência teve no aparecimento da própria Universidade.

De facto, a Universidade Aberta não tinha tido até então um motivo suficientemente forte que conseguisse vencer algumas relutâncias institucionais existentes relativamente à sua criação ⁹⁴. No entanto, a necessidade política e funcional de formar professores que, tendo suficiente prática de ensino não tinham adquirido até aí, por vários motivos, a habilitação pedagógica adequada para a sua profissionalização, motivou a sua criação ⁹⁵.

⁹⁴ Carmo, Hermano (1992, p.3).

⁹⁵ É preciso notar que a aplicação da Lei de Bases do Sistema Educativo de 1986, com o alargamento da escolaridade obrigatória para 9 anos, teve como consequência um aumento substancial de alunos ao nível do ensino unificado (7º, 8º e 9º ano de escolaridade), o que provocou o inerente aumento do número de professores no sistema.

O público-alvo

O universo dos professores apresentava-se como o paradigma dos públicos adequados a intervenções formativas em regime de ensino a distância:

- a sua dispersão geográfica pelos vários pontos do país, numa malha extremamente alargada, inibia qualquer tentativa de formação presencial massificada a custos razoáveis;
- a sua formação académica de base era de um modo geral boa, pois a maioria deles tinha um bacharelato ou frequência universitária, pelo que a sua capacidade de aprendizagem autónoma era potencialmente elevada;
- a sua motivação para o estudo também era grande, dada a característica externa do estímulo. De facto, a não aprovação na formação provocaria situações de previsível desemprego a curto ou médio prazo.

Interessa ainda realçar que a grande maioria dos professores (86%) se situava na faixa etária entre os 25 e 39 anos. No entanto, também frequentaram esta formação docentes com mais de 60 anos ⁹⁶.

O currículo

O currículo do curso era constituído por um tronco comum de três disciplinas, acrescido por uma ou mais disciplinas relacionadas com a didáctica específica das áreas de profissionalização de cada formando.

Disciplinas comuns:

- Comunicação Educacional
- Métodos e Técnicas de Educação

⁹⁶ Carmo, Hermano (1992, p.34).

- Psicologia Educacional

Disciplinas específicas:

- Didáctica da Biologia
- Didáctica da Contabilidade e Gestão
- Didáctica da Filosofia
- Didáctica da Física
- Didáctica da Geografia
- Didáctica da Geologia
- Didáctica da Geologia e Biologia
- Didáctica da História
- Didáctica da Língua Alemã
- Didáctica da Língua e Literatura Portuguesa
- Didáctica da Língua Francesa
- Didáctica da Língua Inglesa
- Didáctica da Língua Portuguesa
- Didáctica da Matemática
- Didáctica da Química
- Didáctica das Ciências da Natureza
- Didáctica das Ciências Económicas e Sociais
- Metodologia do Projecto Tecnológico

Os materiais pedagógicos

De um modo geral, cada disciplina era suportada por um manual, alguns videogramas e alguns audiogramas. A função dos materiais vídeo e áudio era o de complementar a informação do manual e assim abrir novas pistas de estudo

ao formando. O seu número era variável de disciplina para disciplina, tendo em conta a especificidade própria de cada uma delas.

Os manuais possuíam todos eles um aspecto gráfico atractivo, com boa encadernação e tinham em média cerca de 400 páginas. Os videogramas produzidos apresentavam uma duração média de 15 minutos, enquanto os registos áudio variavam entre 10 e 20 minutos.

Os videogramas eram emitidos em antena aberta aos Sábados na RTP 2, enquanto os audiogramas eram radiodifundidos pela Rádio Renascença, todos os dias úteis, a partir das 22 horas.

A tutoria

Cada disciplina tinha um ou vários docentes encarregues de organizar o apoio tutorial aos alunos.

Como tarefas principais dessa actividade contavam-se:

- esclarecimento de dúvidas individuais que os formandos colocassem via postal ou via telefone;
- correcção dos testes formativos, pontos de exame e outros documentos utilizados para avaliação;
- funcionar como interlocutor dos centros de apoio;
- participar na elaboração dos materiais didácticos.

Devido ao número de alunos envolvidos no sistema, à sua dispersão geográfica, às características do próprio público, a Universidade criou uma rede de Centros de Apoio, com o intuito de aproximar mais a instituição dos formandos.

Em princípio, existia um centro de apoio em cada capital de distrito, estando normalmente sediado em instituições de ensino superior (universidades ou institutos politécnicos).

Nestes centros, os estudantes podiam desenvolver um conjunto de actividades, umas com carácter logístico e outras facilitadoras da aprendizagem, entre as quais se salientam:

- visionamento das emissões de televisão;
- consulta dos manuais;
- encontros com outros estudantes da Universidade que frequentavam o mesmo curso;
- aconselhamento junto de docentes orientadores existentes no local e coordenados pelos orientadores de cada disciplina;
- contacto com o tutor central através das facilidades de telefone e fax existentes na delegação.

É de realçar que, devido aos custos associados, foi política da Universidade que os custos de comunicação telefónica não recaíssem sobre o estudante. Deste modo, quando não estivesse num dos centros de apoio, o estudante contactava a Universidade, fornecia o seu contacto ao tutor e este, num prazo muito curto de tempo, estabelecia a ligação para a realização da tutoria.

A avaliação dos alunos

O modelo de formação de professores contemplava dois tipos de avaliação: a formativa e a sumativa.

A avaliação formativa consistia na elaboração de dois testes intermédios, realizados durante o ano e o seu envio à Universidade. Esta não procedia à sua correcção individual mas fornecia aos alunos uma resposta padrão e eventuais comentários relacionados com eventuais erros sistemáticos detectados pela análise global das provas.

O modelo dos testes formativos era seguido muito de perto pelos testes de avaliação sumativa. Estes eram feitos presencialmente, em locais com os quais

a Universidade estabeleceu protocolos de colaboração (sedes dos centros de apoio e algumas escolas da zona da Grande Lisboa)

A formação de professores em Portugal, quando feita em serviço, sempre teve uma elevada taxa de sucesso, independentemente do modelo seguido.

Os resultados da Universidade Aberta, apresentam a mesma tendência (94,7% e 90,2%, para os dois primeiros anos)⁹⁷. Apesar dos elevados valores desta taxa de sucesso, temos de referir que a taxa de 10% de reprovação é elevada quando comparada com as taxas dos sistemas mais clássicos de formação de professores que durante muitos anos existiram em Portugal, nomeadamente os estágios clássicos e a profissionalização em serviço, com taxas de aprovação vizinhas dos 100%.

Os números

Nos três primeiros anos de vigência deste “Programa de Formação em Serviço” (PFS) as inscrições verificadas nas disciplinas do tronco comum foram as que constam do quadro 4.5.

Sigla da cadeira	1989/90	1990/91	1991/92	TOTAL
Comunicação Educacional	3425	1818	1821	7064
Psicologia Educacional	3422	1852	1837	7111
Métodos e Técnicas de Educação	3447	1892	1848	7187

Quadro 4.5 - Frequência de alunos no tronco comum do PFS. [Fonte: Carmo, Hermano (1992)].

⁹⁷ Carmo, Hermano (1992, p.38).

A avaliação do programa

O primeiro grande mérito deste programa foi o de rotinar a Universidade e os seus serviços na produção em massa de materiais pedagógicos de grande qualidade. Hoje, o acervo documental da Universidade Aberta constitui um património riquíssimo de conhecimento e provavelmente único no universo das universidades portuguesas. De facto, a Universidade Aberta possui hoje cerca de 200 manuais publicados, para além de muitas centenas de videogramas e de audiogramas.

Outra das consequências importantes foi a profissionalização de grande número de professores⁹⁸, alguns deles que estavam no sistema há muitos anos e que facilitou, na altura, uma maior estabilização do corpo docente ao nível dos ensinos preparatório e secundário.

⁹⁸ Foram profissionalizados por este programa nos seus três primeiros anos, mais de 7000 professores.

Parte II

Estudos de caso

Esta segunda parte é constituída exclusivamente pelos estudos de caso e por um capítulo de conclusões sobre os mesmos.

Dadas as características da investigação a que nos propusemos, o estudo de caso configura-se como o método mais adequado para encontrar indicadores apropriados que nos permitisse, por um lado, propor uma estrutura organizativa para a formação profissional a distância, e por outro, que pudessem confirmar ou infirmar as hipóteses do modelo de análise definido inicialmente.

De facto, a pergunta de partida apontava para a investigação em campos de análise diferentes, nomeadamente o campo das estruturas de formação e a sua organização, e os campos relacionados com os mercados da oferta e da procura.

A análise quantitativa do mercado da oferta em Portugal resolve uma das situações. Colocava-se a questão de saber se existem suficientes operadores, que áreas de formação oferecem e para quem disponibilizam a oferta. Durante a pesquisa foram utilizadas bases de dados de empresas, a oferta pública disponibilizada nos media e na Internet, a presença em feiras, congressos e conferências.

O mercado da procura é de análise mais difícil. Não pretendemos tipificar o utilizador da formação a distância de hoje, mas sim saber que tipo de público pode vir a ter acesso à formação a distância num período relativamente curto de tempo. Nomeadamente, devemos identificar o nível de habilitações académicas, as competências próprias, as idades, as tecnologias que poderão utilizar, a que materiais de formação poderão recorrer, a que suporte tutorial podem aceder, etc.

Por outro lado, interessava perceber que tipo de instituição poderia intervir no mercado da formação profissional a distância, nomeadamente para o regular, apoiar e dinamizar.

Surgiu assim a necessidade de estudar instituições que de algum modo desempenhem esse tipo de funções, globalmente reconhecidas, mas conceptualmente muito distintas em termos organizativos, de forma a que nos pudessem fornecer indicadores que contribuíssem para a resposta à pergunta de partida.

A utilização do estudo de caso permite não só perceber que tipo de estruturas organizativas estão em confronto como também identificar estratégias de funcionamento, tipo de público que servem, materiais pedagógicos utilizados, tipo de suporte disponibilizado aos alunos, tecnologias de comunicação usadas, etc.

De forma deliberada e consciente escolhemos assim intencionalmente situações díspares de projectos organizativos.

Não havendo um levantamento extensivo de todas as instituições de ensino a distância a nível mundial, o que possibilitaria a eventual constituição de uma amostra¹, optou-se por uma selecção intencional de casos considerados paradigmáticos. Numa perspectiva comparativa, a individualidade de cada um deles permite realizar selecções que integrem juízos complementares. É este o sentido da afirmação de Bogdan, R. e Biklen S. (1994, p.97):

Se se dedica a fazer uma recolha adicional de dados para demonstrar a possibilidade de generalização ou da diversidade, a sua principal preocupação deverá ser a recolha em locais adicionais que possam ilustrar a variedade de ambientes ou de sujeitos à qual se possa aplicar a sua observação inicial.

Esta nossa abordagem dos estudos de caso suporta-se também nas convicções de Cohen, L. e Manion, L. (1984, p.124):

O investigador no estudo de caso tipicamente observa as características do objecto, seja ele uma criança, uma classe, uma escola ou uma comunidade.

¹ Mesmo assim de utilidade duvidosa numa análise de tipo quantitativo dado que cada instituição está fortemente marcada pelo contexto em que se insere (condicionantes culturais, sociais, económicas e tecnológicas). Sobre o assunto ver Trindade, Armando Rocha (1992).

O objectivo de tal observação é explorar profundamente e analisar os múltiplos fenómenos que constituem o ciclo de vida do objecto, tendo em vista o estabelecimento de generalizações sobre uma população alargada à qual o objecto pertence.

A observação, no que se refere a estudos de caso, ficou assim enquadrada pela teoria dos “estudos de caso múltiplos”, definida por Bogdan, R. e Biklen, S. (1994, p.97).

Não foi tarefa fácil escolher duas organizações estrangeiras entre as inúmeras que existem em todo o mundo, algumas delas altamente credíveis e com características específicas muito marcantes. Entre as instituições que não foram escolhidas, mas que são referências do ensino e formação a distância no mundo contam-se a Open University da Grã-Bretanha, a UNED e a Universidade Aberta da Catalunha, de Espanha, a Open University da Holanda, a Penn Sate University dos Estados Unidos e a Athabasca University do Canadá.

No entanto, era importante que as instituições a analisar tivessem actividade preferencial com públicos não universitários e desenvolvessem de forma alargada actividades de formação contínua de adultos.

Definiu-se como *unidade de análise*² para as duas instituições estrangeiras “o funcionamento institucional”. Em ambos os casos existirão sub-unidades de análise que relevarão as características institucionais mais importantes, dando oportunidade à realização das adequadas interpretações. Para a instituição portuguesa foi definida como unidade de análise “o desenvolvimento de um projecto-piloto de formação profissional utilizando estratégias de e-learning”.

O caso escolhido como principal foi o CNED, instituição pública francesa produtora de ensino e formação a distância (graduada e não graduada) que

² Yin, R. (1984, p.31).

assume características de aconselhamento da tutela e detém o estatuto de Direcção Geral do Ministério da Educação Nacional. O CNED é, de acordo com John Daniel (1995), uma mega instituição que anualmente serve mais de 350 mil alunos, e que de forma autónoma, consegue desenvolver todas as funcionalidades exigidas aos sistemas de formação a distância, desde a concepção da formação até ao seu desenvolvimento, passando pela produção interna dos materiais pedagógicos. O CNED é provavelmente uma das poucas instituições mundiais de ensino a distância que cobre todo o leque do ensino formal (do básico ao superior) e trabalha com públicos de todas as idades.

Nesta instituição interessa analisar as seguintes características:

- missão e objectivos da instituição;
- estrutura funcional da organização;
- oferta formativa disponibilizada;
- perfil dos alunos da instituição;
- materiais de formação mais utilizados;
- regimes de tutoria e sistemas de comunicação;
- grau de flexibilidade oferecida aos estudantes;
- formas de relacionamento com outras instituições.

Como caso contrastante, com uma estrutura completamente diferente, de natureza privada e de reduzidas dimensões, foi escolhida a organização britânica Open Learning Foundation (OLF). Esta funciona preferencialmente como aglutinadora e órgão de cúpula de um consórcio de instituições públicas (antigos institutos politécnicos) e privadas do Reino Unido e, em número restrito, de outros países europeus. As reduzidas dimensões (uma dezena de funcionários e um único escritório no centro de Londres) e a ausência de capacidades próprias de carácter operativo ou de produção, dão-lhe uma flexibilidade e características singulares. O facto de a OLF ter criado uma empresa privada exclusivamente vocacionada para a comercialização dos seus

produtos – a Open Learning Company (OLC) – levou-nos a fazer um estudo de caso em que ambas as instituições foram analisadas e cruzadas.

Para a escolha desta segunda instituição, seguimos o conselho de Bogdan, R. e Biklen, S. (1994, p.97) quando se refere a casos múltiplos:

Se estiver a fazer um segundo estudo de caso para comparar ou contrastar, escolha um segundo local baseado na amplitude e na presença ou ausência de algumas características particulares do estudo original.

Assim, as características que pretendemos analisar nesta instituição (OLF/OLC) são:

- missão e objectivos da instituição;
- estrutura funcional da organização
- oferta formativa disponibilizada;
- materiais de formação mais utilizados;
- regimes de tutoria e sistemas de comunicação;
- formas de relacionamento com outras instituições.

Convém referir que, embora as designações das características a analisar sejam as mesmas ou semelhantes, não esperávamos encontrar para todas elas respostas similares que permitissem comparações e extrair daí alguma generalização. Apenas se pretendiam encontrar indicadores, que associados a outros já conhecidos, pudessem apontar para a constituição de um corpo teórico de constatações. Significa isto que, partindo dos indicadores obtidos através dos estudos de caso, pretendemos fazer uma generalização analítica teórica.

Os estudos de caso, do mesmo modo que as experiências, são generalizáveis para proposições de carácter teórico, mas nunca a populações ou universos. Os estudos de caso não representam uma amostra e o objectivo dos investigadores será de expandir e

generalizar teorias e não enumerar frequências (generalização estatística)³.

Citando ainda Bogdan, R. e Biklen, S. (1994, p. 97),

Após a conclusão do seu primeiro caso, descobrirá que nos estudos de caso múltiplos os casos subsequentes são mais fáceis; levam menos tempo que o primeiro.

De facto, após acordo com as instituições em causa, estipulámos que o trabalho de campo do primeiro estudo se efectuassem durante um período de 10 dias, considerado suficiente para uma análise adequada das vertentes de observação definidas como importantes e para a apropriação pessoal, ao nível emocional, de características particulares da instituição. O trabalho de campo do segundo estudo foi realizado em cinco dias úteis, cerca de um mês depois de finalizado o primeiro.

É conveniente referir que, previamente ao período de observação realizado em cada uma das instituições, foi feita uma extensa recolha documental por forma a diminuir drasticamente o tempo de estadia no estrangeiro.

Podem realizar-se estudos de caso de muita qualidade sem sair de uma biblioteca com acesso a uma linha telefónica, dependendo naturalmente do conteúdo em estudo ⁴.

Em termos metodológicos, nestes dois primeiros casos, a posição do investigador pode classificar-se como de observador não participante, já que não pretendia participar nos processos de trabalho existentes (fossem de que natureza fossem), mas apenas observar o seu desenrolar e obter dados relacionados com a vida e estratégia institucional.

A obtenção de dados em ambos os casos foi feita através da análise de inúmera documentação interna, essencialmente não disponível ao público, e por entrevistas a quadros das instituições. As entrevistas foram conduzidas de

³ Yin, R. (1984, p.21).

⁴ ibidem, p.22.

forma aberta e tinham como única intenção aprofundar e clarificar a informação obtida a partir da documentação. Naturalmente que as entrevistas ficaram registadas no “caderno de campo” utilizado como auxiliar da investigação.

Por mero acaso ambas as instituições sofriam na altura processos de reestruturação interna, pelo que grande parte do trabalho de recolha anterior não pôde ser utilizado. No entanto o acesso a inúmeros documentos de trabalho relativos à organização das instituições (com particular relevo no CNED) permitiu que este período fosse muito rico e transformasse o estatuto do observador de *não participante* para *participante* em situações onde a experiência pessoal própria era de algum modo relevante⁵. É importante referir que foram as próprias instituições a solicitar esta mudança de posicionamento do observador.

No terceiro estudo de caso, realizado no PROFISSS, tinha-se em vista analisar as características de funcionamento de um curso de formação profissional a distância utilizando uma plataforma de e-Learning.

Este caso foi escolhido não só por ter sido acompanhado pelo investigador desde o seu início, mas também por ter sido considerado pela rede TTnet, do CEDEFOP, uma das cinco melhores práticas europeias de e-learning em 2001, entre mais de uma centena de projectos apreciados.

Como o investigador acompanhou de muito perto o projecto, tendo mesmo sido o seu conceptor ao nível das estratégias de concepção do dispositivo de formação a distância, para além de ter acompanhado todo o processo subsequente de desenvolvimento da formação, pode-se considerar que teve claramente, em termos de investigação, o papel de *observador participante*.

Neste caso, a observação focava-se essencialmente:

- nas características do público-alvo;
- na adaptabilidade global do público à situação de e-Learning;

⁵ Numa reunião no CNED houve mesmo oportunidade de dar sugestões para a redefinição da colocação funcional da UCS-Audiovisual, serviço que estava aparentemente mal colocado no organigrama que na altura se prefigurava como mais real.

- nos resultados da aprendizagem;
- em particularidades específicas do funcionamento de um LMS (Learning Management System), nomeadamente na sua utilização para tarefas de tutoria e de facilitador de comunicação entre os utilizadores.

Uma breve referência particular ao caso do PROFISSS, que foi por nós acompanhado desde o seu início e que pode ser um bom exemplo da realidade portuguesa. Basicamente o projecto de formação analisado estava relacionado com a utilização de *e-learning* para formação contínua nas áreas da Solidariedade e Segurança Social. O público-alvo destas acções ilustra bem a situação de diversidade que podemos encontrar em acções e projectos de natureza institucional deste género. Desde a formação académica e profissional que era bastante diversificada até à heterogeneidade de idades, este caso constitui uma “boa prática”, passível de ser seguida, não necessariamente nos termos exactos em que decorreu mas com as devidas adaptações aos contextos em que novas experiências se podem vir a desenrolar.

Em suma, com a realização dos estudos de caso pretende-se encontrar indicadores nos seguintes domínios:

- estruturas organizativas dos sistemas de formação a distância;
- filosofia de funcionamento pedagógico da instituição (modelos, públicos, materiais, etc.);
- processo de difusão da formação e estruturas logísticas de suporte às actividades de aprendizagem.

As características a observar em cada uma das instituições serviram de base ao protocolo de cada um dos casos, que, conforme refere Yin, R. (1984, p.64), “funciona como guião do investigador na realização do estudo de caso”.

A existência de replicações (literais ou teóricas)⁶ permitirá a elaboração de um quadro teórico, eventual veículo da generalização dos resultados a novas situações. Em capítulo complementar, “Estudos de Caso: Consolidação de Interpretações” (Cap. VIII), faz-se um conjunto de constatações resultantes da actividade de cada uma das organizações. Mais do que comparações, identificam-se pontos fortes e que podem considerar-se quase incontroversos que permitem fazer constatações sobre a aplicabilidade do ensino e formação a distância quando em determinados contextos.

Uma nota final para comentar as características a que devem obedecer os estudos de caso de natureza qualitativa, nomeadamente no que se refere à sua *validade e fiabilidade*, conforme referem autores variados ⁷.

A *validade*, que assegura a correspondência entre os resultados e a realidade foi outorgada pelas próprias instituições ao nomearem responsáveis pelo acompanhamento da investigação de campo. Parte dos relatórios foi mesmo elaborado durante o período de observação, dada a quantidade substancial de informação que tinha sido anteriormente recolhida.

A *fiabilidade*, também pode ser assegurada pelas características factuais dos indicadores que se pretendiam observar. Qualquer que seja o investigador, se tiver em consideração as mesmas características a observar, vai identificar os mesmos indicadores.

Em suma, podemos dizer que na abordagem dos casos seleccionados seguimos de perto a metodologia de trabalho proposta por Yin, R. (1984) para os estudos de caso múltiplos (embora a sua abordagem não seja rigorosamente concordante com Bogdan, R. e Biklen, S. (1994)).

⁶ Yin, R.(1984, p.42)

⁷ Carmo, H e Ferreira, M. (1998); Cohen, L. e Manion, L. (1989), Yin, R.(1984).

1. Objectivos dos estudos de caso
2. Selecção dos casos / identificação das características de análise
 - definição do processo operacional
 - contactos formais
 - recolha prévia de informação relevante
3. Realização no terreno dos estudos de caso
 - observação
 - análise de documentos
 - entrevistas
4. Redacção individual dos relatórios de estudo de caso
 - explicitação de indicadores face às características seleccionadas
5. conclusões dos estudos de caso
 - análise dos resultados
 - levantamento das replicações
 - generalizações analíticas
 - redacção das conclusões

Fig. II.1 – Modelo teórico de organização de casos múltiplos [Yin, R. (1984, p. 51)].

Capítulo V

O CNED

Centre National d'Enseignement à Distance

Índice de capítulo

1. INTRODUÇÃO	397
2. OBJECTIVOS INSTITUCIONAIS.....	400
3. ESTRUTURA FUNCIONAL E ORGANIZACIONAL	403
3.1 – Secretaria Geral	405
3.2 – Direcção das Formações	405
3.3 – Direcção de Desenvolvimento, Comercialização e Internacional ...	408
3.4 – Direcção das Tecnologias de Informação	409
3.5 – Direcção da Produção Impressa	410
4. OS INSTITUTOS	411
4.1 – A oferta formativa geral	412
4.2 – A oferta de formação profissional contínua - FPC	416
4.3 – A concepção dos cursos e dos materiais pedagógicos	421
4.4 – Os materiais de ensino	422
4.5 – A difusão	423
4.6 – O acompanhamento dos estudantes	424
4.7 – A avaliação.....	426
4.8 – As tarifas	427
5. A ESCOLA DE FORMAÇÃO PARA AS ACTIVIDADES DE ENSINO A DISTÂNCIA	428
6. A LOGÍSTICA	431
6.1 – O tele-acolhimento	431
6.2 – Serviço Audiovisual - emissões de televisão interactiva.....	433

6.3 – Campus Électronique	435
Accueil et information (recepção).....	439
Bilan et orientation (orientação e balanço de competências).....	440
Forum des formateurs (fórum dos formadores)	441
Forum des usagers (fórum dos utilizadores).....	442
Téléformation (teleformação).....	443
Centre de ressources (centro de recursos).....	444
Outros sítios.....	445
6.4 – Produção multimédia	446
6.5 – Os produtos impressos	447
7. A COOPERAÇÃO INSTITUCIONAL NACIONAL E INTERNACIONAL	450
7.1 – As parcerias com as universidades	450
7.2 – As parcerias para o ensino do Francês como língua estrangeira (FLE)	451
7.3 – Consórcios para a criação de “Campus Digitais”	452
7.4 – Parcerias locais para criação de “espaços CNED”	455
7.5 – As parcerias e as relações institucionais para a promoção da formação profissional contínua	456
7.6 – A constituição de parcerias para reforço logístico da instituição ..	458
7.7 – A cooperação internacional	460
7.8 – A participação em associações e redes internacionais de ensino e formação	462
7.9 – A participação em programas da União Europeia	462
8. OUTRAS CARACTERÍSTICAS INSTITUCIONAIS	464
8.1 – Diálogo e apoios sociais	464
8.2 – Higiene, segurança e medicina preventiva	465
8.3 – Formação interna	466
8.4 – Dados administrativos e financeiros gerais	467
9. CONSIDERAÇÕES FINAIS	469

1. Introdução

O CNED posiciona-se hoje, no cenário da educação e formação francesa, como uma charneira para a constituição de uma “Universidade Aberta à francesa” diferente das universidades abertas clássicas europeias (Open University, UNED ou mesmo a Universidade Aberta, entre outras). Esta universidade será o resultado de uma rede pública alargada de “campus universitários digitais” que irão disponibilizar aos seus utilizadores formação a distância graduada ou enquadrada em esquemas de formação contínua. As mesmas universidades detentoras desses “campus” terão também à disponibilidade dos seus públicos a mesma formação em regime presencial.

Os “campus digitais” são assim consórcios entre instituições universitárias e preferencialmente o CNED, ou outro organismo que detenha competências similares.

O CNED constitui-se nestas parcerias, para além de parceiro nas decisões de gestão global dos sistemas, como portador das mais-valias em engenharia de educação e formação a distância. Competir-lhe-á assim a liderança na concepção pedagógica dos sistemas, formar os professores nos processos de produção em ensino a distância, promover a existência de mediatizadores, e produzir ou co-produzir os materiais pedagógicos.

Para além desta intervenção, resultado directo da “lettre de mission”¹ do Ministro da Educação francês, Jack Lang, ao Director Geral do CNED, a instituição deverá também posicionar-se de uma forma competitiva perante as novas tecnologias de informação e perante os novos mercados emergentes.

É aliás devido a essa “imposição” ministerial que o CNED sofre hoje alterações estruturais e orgânicas significativas que o colocarão numa melhor posição para responder às solicitações emergentes, sem perder de vista os objectivos de serviço público que o norteiam.

¹ Carta de Jack Lang a Guy Albert, definindo os objectivos ministeriais para a orientação política do CNED, de 29 de Maio de 2001.

O CNED é, desde a sua fundação em 1939, um estabelecimento público tutelado pelo Ministério da Educação da República Francesa. Tem como missão proporcionar e promover o ensino a distância, desde a escolaridade básica à superior, em formação inicial ou em formação profissional contínua, através de meios interactivos fazendo especialmente uso das novas tecnologias da informação e da comunicação.

Originariamente, o “Centro Nacional de Ensino por Correspondência e por Rádio” (CNEPCR) foi criado a 2 de Dezembro de 1939 para assegurar a escolarização dos jovens dos liceus e escolas deslocados pela guerra e refugiados nos campos ².

Pode-se dizer que hoje em dia as suas atribuições são bastante mais vastas, sem no entanto descurar a vertente de serviço público que o seu objectivo inicial marcou como matriz de actuação institucional.

Assumindo-se como o primeiro operador de ensino a distância na Europa e no mundo francófono, o CNED engloba anualmente nas suas actividades de educação e formação cerca de 400.000 inscritos em todo o mundo³, 80% dos quais são adultos. Cerca de 50% dos inscritos seguem formações de nível universitário, enquanto perto de 36.000 utilizadores estão inscritos no âmbito da formação profissional contínua ⁴.

Esta dimensão do CNED coloca-o entre os maiores operadores de ensino a distância da Europa e do Mundo ⁵.

Apesar de disponibilizar formação superior em regime de parceria com universidades, o CNED não tem estatuto de instituição universitária em termos da sua inserção no sistema educativo do país.

² CNED (1998, p.3).

³ Fora do território nacional Francês existem cerca de 27 mil inscritos no CNED com uma distribuição mais ou menos homogénea por todas as regiões do mundo.

⁴ CNED (2000, p.67).

⁵ Daniel, John (1995).

Para poder responder a este número de utilizadores o CNED tem disponível cerca de 500 cursos completos e mais de 3000 módulos de formação autónomos.

Os serviços centrais do CNED, inicialmente sediados em Paris, foram transferidos em 1993 para Poitiers, com a intenção de criar as sinergias adequadas à sua modernização. As infra-estruturas tecnológicas e de telecomunicações existentes no *Futuroscope* (Poitiers), permitiriam avanços significativos nas metodologias, técnicas e estratégias de criação e difusão de materiais pedagógicos. Foi aliás isso que se veio a verificar através da utilização constante de novas tecnologias na criação de suportes pedagógicos ou no suporte à comunicação educacional. Foram resultados evidentes desta política, as “emissões de televisão interactiva”, a criação do “Campus Électronique” e a criação do “Pólo de Produção Multimédia” ⁶.

É interessante referir que a mudança de lugar da sede da instituição, decidida em 1991, deu origem a uma redefinição de objectivos e estratégias, tendo como pano de fundo o “efeito magnético”⁷ provocado pelas infra-estruturas tecnológicas existentes no Futuroscope.

⁶ Com a reestruturação em curso, este serviço tem hoje outra designação e foi integrado na Direcção das Tecnologias de Informação (ver organigrama de funcionamento do CNED).

⁷ Termo utilizado por Alain Fouché no seu relatório “Délocalisations Administratives et Développement Local”, citado em CNED(1998, p.3).

2. Objectivos institucionais

Enquadrado pelo objectivo genérico de disponibilizar a educação e formação a distância a um leque muito alargado de utilizadores, no país e no estrangeiro, é estratégia clara da instituição assegurar os seus serviços de formação cada vez mais através de serviços interactivos, nomeadamente pela utilização das TIC.

A missão do CNED, levar o ensino e a formação o mais próximo possível de quem o solicita, está em paralelo com a apropriação e integração constante das tecnologias da informação e da comunicação na sua actividade, à medida do seu aparecimento e da sua integração nos tecidos sociais. (...). As TIC inscrevem-se num equilíbrio sempre reconstruído entre pedagogia, economia e sociedade ⁸.

Em 1999 o CNED redefine o conjunto de objectivos estratégicos que irão nortear as suas actividades nos próximos anos:

- melhorar a comercialização e valorizar o CNED como operador privilegiado de ensino e de formação a distância;
- formar em engenharia de ensino a distância e exportar o “modelo francês” desta metodologia;
- avaliar a evolução da procura e antecipar a emergência de novos públicos;
- alargar a missão de “acolhimento” para uma gestão profissionalizada da “relação cliente” e de orientação profissional;
- enfrentar os desafios do “espaço digital”.

Este conjunto de objectivos, materializado pelo conjunto de actividades e projectos que a instituição desenvolve, revelam uma enorme vitalidade e uma vontade muito explícita de afirmação de liderança na área do ensino e

⁸ CNED (2000, p.81).

formação a distância tendo em conta particular as mudanças impostas por uma nova sociedade onde as tecnologias da informação e comunicação desempenham um papel preponderante.

Esta orientação conduz o CNED a reforçar de forma continuada a integração e o desenvolvimento da prática das TIC, seguindo três eixos prioritários:

- a distribuição de materiais pedagógicos e outro tipo de informação, utilizando o “Campus Électronique”;
- a formação dos seus colaboradores, através da “Escola de Formação para as Actividades de Ensino a Distância”⁹;
- a produção multimédia;
- a realização de parcerias com instituições de ensino superior para pôr em marcha os “campus universitários digitais”.

Da escola elementar à universidade e à formação contínua, o CNED propõe aos seus utilizadores percursos de formação completos e graduados ou parcelares, utilizando sempre estruturas modulares nos suportes pedagógicos disponibilizados.

O ensino a distância, na instituição, permite responder positivamente a todos aqueles que desejem:

- adquirir um diploma ou uma qualificação;
- completar um nível de ensino ou uma formação;
- adquirir novas competências no domínio profissional;
- adquirir novas competências para utilização não profissional;
- estudar em condições específicas;
- formar pessoal da sua instituição.

⁹ A Escola (como será denominada daqui por diante neste capítulo) também recebe pessoas de outras instituições para a realização de formação.

A carta de missão de Jack Lang e as novas orientações postas em prática desde o início de 2000 vêm acentuar ainda mais a importância do desafio digital e das novas tecnologias no ensino a distância e o papel que o CNED obrigatoriamente terá de desempenhar no panorama da educação e formação francesa.

3. Estrutura funcional e organizacional

O órgão máximo de gestão do CNED é o Conselho de Administração, que tem por competências fundamentais definir as grandes linhas de orientação e aprovar os seus programa e relatório anual de actividades.

A orientação global da instituição, delegada pelo Conselho de Administração, está a cargo de um Director Geral, o Reitor da Academia de Poitiers,¹⁰ que é responsável pela orientação pedagógica, administrativa e financeira das suas diferentes actividades e da gestão da distribuição da oferta formativa pelos seus institutos. Para suporte directo da actividade do Director Geral existe um Gabinete de Apoio.

O CNED é constituído por oito Institutos, especializados em domínios de competência, e por um conjunto de Serviços de suporte às actividades que constituem o núcleo central da Direcção Geral.

Os diversos Institutos estão sediados em Grenoble, Lille, Lyon, Poitiers, Rennes, Rouen, Toulouse e Vanves. Este Institutos promovem a formação e o acompanhamento dos formandos, independentemente do nível, grau de ensino ou tipo de formação profissional.

Os serviços são constituídos por um conjunto de Direcções, pela Escola de Formação para as Actividades de Ensino a Distância e pela Secretaria Geral.

A Direcção Geral do CNED, os Serviços e um dos Institutos, estão sediados no Futuroscope, próximo de Poitiers.

A estrutura funcional e organizativa da instituição pode ser visualizada através do seu organigrama funcional, que se mostra na figura 5.1.

¹⁰ O termo *Academia* significa na terminologia francesa um território educativo, englobando todos os estabelecimentos de ensino existentes numa determinada área geográfica e administrativa. Em Maio de 2001 o Director Geral do CNED era o Professor Guy Aubert.

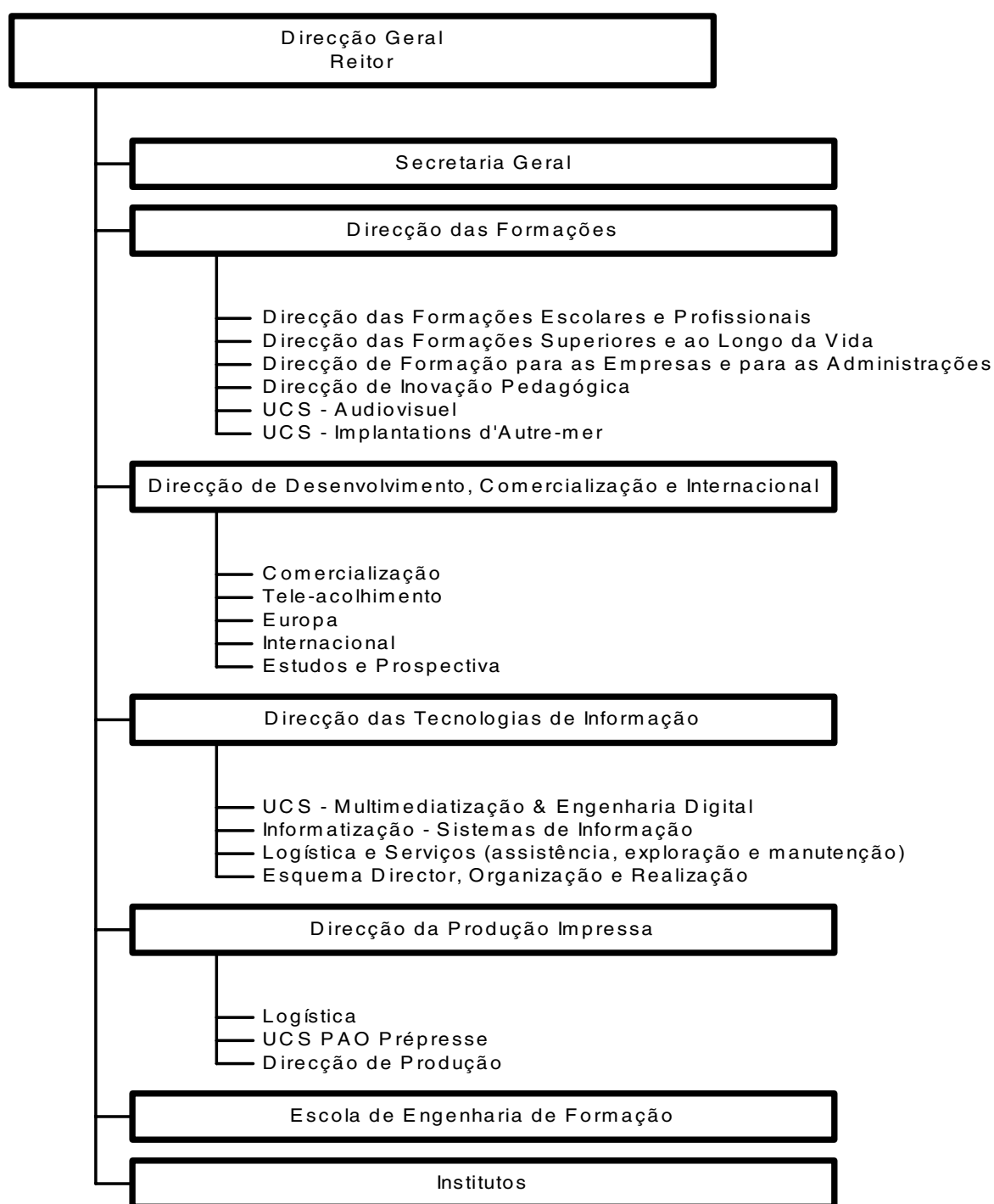


Fig. 5.1 – Organograma de gestão e funcionamento do CNED ¹¹.

¹¹ As designações de cada serviço resultam da tradução literal da língua francesa e podem não ser as que mais vulgarmente se utilizam em português.

Existe ainda, como órgão de consulta, o denominado Conselho de Orientação, presidido pelo Director Geral do CNED e que é ouvido sob as orientações políticas e técnicas a tomar pela instituição. Constitui-se como um conselho consultivo no qual têm assento especialistas das diferentes áreas de intervenção do CNED e representantes dos parceiros sociais.

Nos sub-capítulos seguintes far-se-á uma análise muito sumária das Direcções que constituem o núcleo da Direcção Geral. Pelas características que possuem e importância operacional que têm no interior do CNED, optou-se por tratar em separado os Institutos e a Escola.

3.1 – Secretaria Geral

A Secretaria Geral trata fundamentalmente dos assuntos de gestão corrente da instituição relacionados com os aspectos administrativos e financeiros. É composta por:

- Direcção de Economia e Finanças;
- Direcção dos Recursos Humanos;
- Direcção dos Assuntos Jurídicos;
- Núcleo de Infra-estruturas e Funcionamento;
- Núcleo da Qualidade e Controle de Gestão.

3.2 – Direcção das Formações

A Direcção das Formações é a direcção coordenadora do conjunto de formações e produtos de formação concebidos e realizados no CNED.

Esta Direcção funciona como uma charneira pedagógica de toda a instituição, passando por ela, obrigatoriamente, quase todos os projectos de formação existentes. Excluem-se apenas as formações realizadas no âmbito da Escola, que estatutariamente adquiriu o mesmo nível que esta Direcção na reorganização em curso.

Para realizar o seu trabalho, a Direcção das Formações estruturou-se em quatro diferentes Direcções:

- a Direcção das Formações Escolares

Esta Direcção coordena e monitoriza toda a oferta formativa que está no seu âmbito, isto é, desde o ensino primário até à obtenção dos BTS¹²; promove a animação das equipas pedagógicas e a sua formação em colaboração com a Escola; analisa e promove a adopção de dispositivos pedagógicos diferenciados em ensino a distância; tem a seu cargo as relações institucionais enquadradas com os níveis de ensino do seu âmbito; acompanha os seus formadores na gestão da sua própria carreira.

- a Direcção das Formações Superiores e ao Longo da Vida

Esta Direcção é responsável pelo desenvolvimento de parcerias com os estabelecimentos de ensino superior, seja no âmbito de acordos e protocolos há muito existentes, seja no âmbito da “carta de missão” do Ministro da Educação para a criação de “campus universitários digitais”.

No âmbito desta responsabilidade, esta Direcção, em cooperação com a Direcção de Inovação Pedagógica, participa no desenvolvimento de novas abordagens ao ensino, no âmbito das características das formações que lhe competem.

Compete ainda a esta Direcção, em colaboração com os diversos parceiros externos, participar nos comités de avaliação das formações superiores, para

¹² BTS - Brevet de Technicien Supérieur.

avaliar e melhorar os percursos de formação, tanto ao nível administrativo como pedagógico.

- a Direcção da Formação para as Empresas e Instituições Públicas

Esta Direcção é responsável pela satisfação das necessidades específicas das empresas privadas e das administrações públicas que solicitarem a sua intervenção e apoio. Esta resposta passa pela criação de dispositivos particulares de formação a distância, que na medida do possível deverão ter em conta, no todo ou em parte, os conteúdos de formação já existentes nas empresas, ou as suas características específicas.

A Direcção é ainda responsável pela produção de formação à medida e contextualizada, estando fora do seu âmbito a resposta a situações de formação de carácter individualizado, que terão acolhimento no âmbito da Direcção das Formações Escolares e dos Institutos.

Esta Direcção deve estar estreitamente relacionada, em particular, com a Direcção de Desenvolvimento, Comercialização e Internacionalização, dado ser esta, por norma, uma porta privilegiada de contactos com o exterior.

- a Direcção de Inovação Pedagógica

Esta Direcção preocupa-se fundamentalmente com as implicações originadas pela introdução de novas tecnologias nos processos pedagógicos de desenvolvimento do ensino a distância.

Esta Direcção tem como missão contribuir para a tomada de decisões destinadas a fazer evoluir a concepção e o desenvolvimento da formação a distância, em particular no contexto de transformação provocado pela utilização das TIC.

Esta missão articula-se em torno de dois eixos complementares:

- a formação a distância em geral;
- os contextos tecnológicos, sociais e profissionais – e as políticas que os determinam - dos públicos actuais e potenciais do CNED e dos seus parceiros.

Deve portanto esta Direcção, em cooperação com todas as restantes Direcções da Direcção de Formações e com a Escola, tentar assegurar uma ligação entre a inovação (e o estudo das suas aplicações) e a sua apropriação na política pedagógica do CNED.

3.3 – Direcção de Desenvolvimento, Comercialização e Internacional

Esta Direcção é vocacionada para as relações externas da instituição e ocupa-se fundamentalmente na promoção e valorização a oferta de formação e dos serviços associados, seja em França, seja no estrangeiro.

Dependem deste serviço:

- a Comercialização;
- as Relações Internacionais;
- o Tele-acolhimento;
- a Europa - no que respeita a projectos Comunitários no âmbito da Comissão Europeia;
- os Estudos e Análise Prospectiva.

Esta Direcção, um pouco como as restantes, assume-se como uma Direcção transversal, já que a sua actividade está intimamente relacionada com todos os restantes serviços do CNED, desde o serviço de acolhimento até à sua rede de contactos.

3.4 – Direcção das Tecnologias de Informação

A Direcção das Tecnologias de Informação assegura genericamente a coordenação da produção multimédia, a concepção, desenvolvimento e aplicação de sistemas de informação, bem como a gestão das bases de dados de imagem e som ¹³.

A esta Direcção estão acometidas três tarefas importantes no seio do CNED:

- motivar para a utilização das Tecnologias da Informação;
- apoiar a integração das TI nos diferentes departamentos da instituição;
- proceder à aquisição/produção e exploração de produtos tecnológicos relacionados com as TI.

Para a cabal realização das tarefas indicadas, esta Direcção estrutura-se provisoriamente em quatro unidades distintas:

- a “UCS Multimediatização e Engenharia Digital”¹⁴, que tem a seu cargo as tarefas relacionadas com:
 - a “e-Concepção” onde assegura a assistência, formação e tratamento da informação multimédia;
 - a “e-Tecnologia” onde assegura a formação na utilização e colocação em funcionamento das tecnologias multimédia.
- A “Informatização e Sistemas de Informação” que tem a seu cargo a:
 - concepção e organização dos serviços de tratamento da informação;
 - assistência, formação e condução das aplicações multimédia
 - actualização, manutenção e transformação de aplicações
- a “Logística e Serviços – Assistência, Exploração e Manutenção”

¹³ A cargo do anteriormente denominado “Pólo Multimédia”.

¹⁴ A palavra “multimediatização” é a tradução livre de “multimédiatisation”, que não tem equivalente na língua portuguesa. É vulgar denominar mediatização ao processo de adaptação de um conteúdo a um ou vários media.

- assegura a plena disponibilidade técnica dos equipamentos e serviços;
- o “Esquema Director - Organização e Realização”:
 - define e propõe a aplicação de uma estratégia concertada e coerente de desenvolvimento das Tecnologias da Informação.

Este vasto conjunto de serviços constitui como que uma área comum de suporte às actividades das diferentes direcções e eram conhecidos, antes da reestruturação, com outras designações, às quais já nos referimos: o pólo multimédia; o serviço audiovisual (emissões interactivas); e o Campus Électronique.

3.5 – Direcção da Produção Impressa

Esta Direcção é responsável por toda a produção impressa ao nível de toda a instituição (ainda que alguma seja contratada como serviço externo), bem como pela manutenção, em toda a documentação gráfica, de uma imagem de marca CNED.

Compete ainda à Direcção manter actualizado o parque informático relacionado com esta actividade e em coordenação com outras Direcções, promover a aquisição de software aplicado e manter os seus funcionários devidamente treinados no seu uso.

No caso particular dos Institutos, existem pequenos núcleos desta Direcção (UCS PAO–Pré-presse)¹⁵, que permitem, numa primeira fase, a elaboração das maquetas dos materiais por forma a que se possa fazer a sua impressão. De acordo com a sua dimensão esta pode ser feita ao nível dos Institutos ou em empresas externas, conforme o estudo que será feito ao nível de disponibilidades, prazos e custos envolvidos.

¹⁵ Unidades Comuns de Serviço - Impressão Assistida por Computador – Pré-impressão.

4. Os Institutos

Os oito Institutos que constituem a rede de criação e difusão pedagógica do CNED organizam-se como pólos de competências. Dessa forma, cada um deles é especializado em determinados conteúdos e desenvolve actividade exclusivamente nessa área.

Os Institutos têm uma autonomia relativamente reduzida, não podendo, por exemplo, criar os seus próprios cursos sem aprovação do Director Geral.

O processo de criação de cursos, dentro das suas áreas de competências académicas, é precedido por um estudo de viabilidade pedagógica e financeira, onde, entre outros elementos, se deve incluir uma estimativa de custos. Cabe à Direcção Geral, ponderadas as razões aduzidas, aprovar ou não o lançamento dos trabalhos conducentes à disponibilização dos cursos.

A partir desse momento os Institutos são autónomos para, dentro dos parâmetros que conduziram à aprovação do curso, promoverem a produção dos materiais pedagógicos e projectar os serviços anexos à sua difusão.

Da mesma maneira, têm autonomia para actualizar os conteúdos ou procederem ao encerramento de cursos, se entenderem haver razões ponderosas, como por exemplo a pouca frequência de alunos.

O conjunto de competências existentes em todos os Institutos permite ao CNED apresentar uma vasta oferta formativa, em todas as áreas de actividade e aos diferentes níveis de ensino e formação profissional, como se pode verificar pelo quadro de distribuição de competências pelos Institutos (Quadro 5.1).

Institutos	Pólo de competências
Poitiers-Futuroscope	Línguas, francês como língua estrangeira, gestão/economia, informática
Toulouse	Escolaridade primária (École), formação geral de base, deficientes, formação de professores das escolas
Rennes	Escolaridade secundária (Lycée), medicina e biotecnologia
Rouen	Comunicação, documentação e bibliotecas e 3º ciclo básico (collège)
Lille	Administrativo, jurídico, autarquias locais
Vanves	Universitário, concursos de professores, ambiente
Lyon	Educação sanitária e social, comércio e vendas, contabilidade, secundário profissional
Grenoble	Industrial, turismo, restauração e hotelaria, desporto, economia familiar e social

Quadro 5.1 – Áreas de competências dos Institutos do CNED.

4.1 – A oferta formativa geral

A oferta formativa do CNED concentra-se essencialmente nos Institutos¹⁶ e estrutura-se em grandes eixos de intervenção, que cobrem todas as áreas do sistema educativo e de formação formal e oferece ainda formações do domínio não formal. Esta oferta estrutura-se do seguinte modo:

- ensino escolar:
 - ensino elementar;
 - ensino secundário;

¹⁶ Existe também alguma oferta formativa feita pela Escola que, embora não pertencendo a qualquer Instituto, tem o mesmo nível funcional e orgânico que estes desde a última reestruturação do CNED, em implementação desde Janeiro de 2001.

- diplomas de acesso à universidade;
- outros diplomas;
- complemento de formação de professores.
- ensino superior;
- formação contínua.

A distribuição das inscrições em 1999, conforme os níveis da formação, pode visualizar-se no quadro 5.2.

Estatuto da formação	1999
Formação inicial	118.698
Promoção social	181.263
Formação profissional contínua	59.434
Inscrito « témoin» ¹⁷	635
Inscrito CNED ¹⁸	174
Professores correctores	272
Repétiteur ¹⁹	220
Sem classificação específica	34.962

Quadro 5.2 - A distribuição das inscrições por famílias de formação. [Fonte: CNED (2000, p.A9)].

No âmbito das inscrições sem classificação específica, foram agrupados os produtos de formação adquiridos livremente (que não têm acompanhamento) e

¹⁷ Inscrições relativas a pessoal qualificado com tarefas de controle de qualidade do sistema. Foi mantido o termo original.

¹⁸ Pessoal do CNED.

¹⁹ Sem tradução em português. Tratam-se de tutores de acompanhamento personalizado de alunos com deficiências variadas e que promovem de forma contextualizada as aprendizagens adequadas ao seu nível de escolaridade.

a formação enquadrada pelo INTEC (Instituto do CNAM) no âmbito da contabilidade e finanças.

Também se pode observar a evolução das inscrições de acordo com as famílias de formação (Quadro 6.3).

	1998	1999	2000
Formações regulamentadas da primária ao secundário	125.980	123.758	123.085
DAEU ²⁰ - acesso a Direito	6.085	6.382	6.004
BTS	30.547	31.668	28.044
Formações regulamentadas do ensino superior	21.050	20.599	19.177
Formações profissionais	28.568	27.305	24.282
Concurso de recrutamento de professores para o ensino público	85.782	82.651	73.418
Concursos e exames da função pública (excepto docentes)	33.329	33.532	28.902
Formações livres – todos os sectores (excepto línguas)	10.413	10.070	8.922
Formações livres em línguas (apenas Instituto de Poitiers)	10.309	9.270	8.348
Formações específicas	36.897	38.977	37.097
Produtos sem acompanhamento de formação	13.547	11.426	10.884
Total geral	402.507	395.658	368.163

Quadro 5.3 – Evolução das inscrições por famílias de formação [Fonte: CNED (2001)].

Como já se referiu, suportam este conjunto de tipos de formação mais de 3.000 módulos, que se organizam em torno de cerca de 500 cursos completos.

Apesar de os alunos do CNED se distribuírem por 175 países, dando a esta instituição uma universalidade difícil de igualar, apenas 6% dos cerca de 370 mil inscritos²¹ se encontram em países estrangeiros.

²⁰ DAEU - diploma de acesso a estudos universitários.

²¹ 23.492 em 1999 e 23.808 no ano 2000.

A distribuição geográfica dos inscritos no CNED nos anos de 1999 e 2000 tinha o perfil que se mostra no quadro 5.4.

Áreas geográficas	1999	2000
Europa	8.117	7.750
Ásia	3.132	3.346
África	7.044	7.439
Américas	4.932	5.051
Oceânia	267	222
França Ultramarina	13.432	a)
França metrópole	358.700	a)
Outros (militares)	34	a)
Total	395.658	368.163

a) Valores não referidos nas fontes.

Quadro 5.4 - Distribuição geográfica dos inscritos do CNED [Fonte: CNED (1999) e CNED (2000)].

As formações universitárias propostas pelo CNED são todas realizadas em colaboração com uma ou mais universidades, em regime de parceria, sendo estas responsáveis pela passagem do diploma ao estudante. O estudante deve fazer uma inscrição dupla, no CNED e na Universidade, para se poder apresentar aos exames.

No ensino não universitário o CNED é responsável por toda a organização, desenvolvimento e avaliação da formação. Neste caso cabe aos professores do CNED decidir sobre a aprovação dos alunos face às provas efectuadas.

4.2 – A oferta de formação profissional contínua - FPC

A maioria do público que recorre ao CNED é um público adulto, entre 25 e 45 anos. Para este grupo, que representa cerca de 80% dos seus utilizadores, o ensino a distância é entendido como um processo de adaptação constante à vida profissional, uma fonte de novas competências que permitem melhorar a formação inicial no sentido de assegurar a manutenção do emprego ou obter uma promoção. Este tipo de concepção e práticas conduzem-nos à ideia da formação ao longo da vida, que de facto é potenciada através da utilização de regimes de ensino e formação a distância.

No entanto, e apesar da grande maioria dos utilizadores do CNED serem adultos, apenas cerca de 10% do seu total recorre à formação profissional contínua²², o que demonstra que este tipo de formação não tem tido tanta importância institucional como os restantes.

Se a situação de liderança europeia do CNED em matéria de ensino a distância não é contestada, tal facto não é suficiente para lhe garantir o mesmo posicionamento em matéria de formação profissional a distância, em particular para responder às necessidades das empresas e grandes instituições²³.

A procura de formação profissional contínua junto do CNED organiza-se em torno de dois eixos principais:

- de indivíduos à procura de emprego:
- que beneficiam de um subsídio para formação denominado AFR (allocation – formation - reclassement), de uma convenção SIFE (estágio de inserção e de formação para o emprego) ou de uma convenção no quadro do FNE²⁴;

²² Entre 1997 e 2000 esta procura situou-se entre 32 e 38 mil utilizadores, com uma tendência crescente.

²³ CNED (2000, p.29).

²⁴ FNE – Fonds National pour l'Emploi.

- que beneficiam do RMI²⁵ no âmbito do quadro de um programa local de inserção.
- de activos de empresas e das suas administrações:
 - no âmbito de um plano de formação;
 - em pedido individual de formação;
 - beneficiários de contratos específicos (contratos de alternância, emprego jovem, etc.).

A formação pode ser acedida através do *catálogo de formação* acessível no sítio electrónico (<http://www.cned.fr>) ou através do “Campus Électronique”, existente no mesmo sítio.

Para cada formação existe uma ficha descritiva que permite uma primeira informação sobre o que o CNED propõe aos seus utilizadores. Numa única página descreve-se o curso, são dadas indicações metodológicas, indicam-se os custos, o tempo de realização do curso, tempo durante o qual o curso está acessível, os materiais pedagógicos existentes. Eventualmente podem existir ligações para páginas com informação mais detalhada sobre tópicos específicos.

Na figura 5.2 e 5.3 mostram-se as páginas do Campus para dois cursos da FPC (Formation Professionnelle Continue): “Les clés de l’internet” e “La communication interpersonnelle”.

²⁵ RMI - revenu minimum d’insertion.



Présentation de la formation

P4822

Les clés de l'Internet : recherche d'information rapide et efficace



Le cours accessible en ligne permet d'accéder rapidement à l'information sur l'Internet en utilisant à bon escient les logiciels de navigation et en interrogeant efficacement les moteurs de recherche

Tarifs : **A1** 980.00 F / 149.40 €
B 2940.00 F / 448.20 €

[Informations sur les tarifs](#)

Support(s) :  **WEB**
Cours ou services sur Internet  **Cédérom**

Début d'inscription : 01/01/2000

Fin d'inscription : 31/12/2001

Durée de la formation : 6 mois

Nombre de cours : 1

Nombre de devoirs : 4

Rythme de formation : Personnalisé. Une formation limitée à 3 mois est souhaitable pour assimiler rapidement toutes les notions

Conditions pédagogiques : Tout public (niveau Bac. Conseillé)

Conditions administratives : Service optimisé pour Internet Explorer 4 et compatible pour Netscape 4. Pour le consulter, il est nécessaire d'autoriser l'utilisation des 'Cookies'.



Documentation gratuite !

Demande de dossier d'inscription



Fig. 5.2 – Apresentação do curso “Les Clés de l'internet”. [Fonte: <http://formations.campus-electronique.tm.fr/cgi-bin/cned.storefront>].



Présentation de la formation

P4750

La communication interpersonnelle

Techniques et travail sur soi-même pour comprendre les relations interpersonnelles : grilles d'analyse, techniques, approches, limites. Maîtriser la communication interpersonnelle.

Tarifs : **A1** 2200.00 F / 335.39 €
B 5450.00 F / 830.85 €

[Informations sur les tarifs](#)

Support(s) :



Début d'inscription : 01/01/2000

Fin d'inscription : 31/12/2001

Nombre de cours : 1

Nombre de devoirs : 1

Rythme de formation : Libre

Conditions pédagogiques : Niveau conseillé : BAC souhaité

Conditions administratives : Aucune



Documentation gratuite

Demande de dossier d'inscription



Fig. 5.3 – Apresentação do curso “La Communication Interpersonnelle”. [Fonte <http://formations.campus-electronique.tm.fr/cgi-bin/cned.storefront>].

A política de modularização e digitalização dos conteúdos que tem vindo a ser seguida vai permitir responder a necessidades muito diversificadas de formação.

Se para o caso dos desempregados é possível estabelecer cursos mais ou menos longos, com ou sem diploma e que se inscrevem em situações de inserção ou de requalificação, para os activos tal não se mostra muito viável, já que para a maioria a perspectiva estratégica dos empregadores é determinante

(aumento rápido de competências para uma maior produtividade, necessidade de novas competências face à perspectiva de novos mercados, etc.).

Se é um facto que existem mais de 3.000 módulos de formação, também é verdade que nem todos reúnem os critérios indispensáveis para constituir uma oferta pertinente de formação profissional, seja em termos de apresentação, de tipo de serviços associados, de modalidades de avaliação ou controle de assiduidade²⁶. O CNED tem consciência que é preciso que cada um dos seus Institutos desenvolva um esforço no sentido de alargar a oferta de formação profissional contínua para públicos específicos.

Ao mesmo tempo, e através de contactos com as grandes empresas e respectivos serviços de formação, verifica-se que estas estão cada vez mais sensibilizadas para a utilização do ensino a distância e das TIC. Este posicionamento orienta igualmente para a produção de dispositivos particulares (ou personalizados) de formação que necessitam, em grande parte dos casos, de produtos feitos “à medida”.

Na terminologia utilizada no CNED, o *dispositivo de formação* é materializado por um conjunto de acções concebidas e aplicadas para responder a uma necessidade de formação num determinado contexto e para um público específico.

O dispositivo (de formação aberta e a distância) designa assim, no CNED, a formação que, em grande parte dos casos combina métodos característicos das formações presenciais com os da formação a distância ²⁷.

A parte da formação a distância efectua-se em casa do formando, na empresa ou num centro de recursos. De acordo com as características dos conteúdos da formação e do público, assim se faz um apelo maior ou menor à utilização de materiais educativos multimédia.

²⁶ CNED (2000, p.29). Apesar de estranho num sistema de ensino a distância, este termo de “controlo de assiduidade” é medido pela taxa de entrega dos denominados trabalhos intermédios estabelecidos para cada um dos cursos.

²⁷ <http://www.cned.fr/presentation/continue.htm> (Julho 2000).

A parte da formação presencial realiza-se através do agrupamento de formandos em instalações de instituições parceiras com as quais o CNED estabelece acordos de cooperação (organismos de formação, empresas, etc.)

De forma a que a de comunicação entre formandos e instituição funcione de forma eficaz, o CNED disponibiliza, para além dos canais tradicionais (telefone ou fax), um sistema electrónico de comunicações (via Minitel ou Internet através do Campus Électronique).

Ainda de acordo com o “Rapport d’Activité 1999 – CNED”²⁸, o total de inscritos em 1999 na formação profissional contínua em todas as categorias foi de 40.173 indivíduos, a que correspondeu um volume de formação de 14.166.351 horas ²⁹. No ano 2000 o número de inscritos foi de 38.891.

4.3 – A concepção dos cursos e dos materiais pedagógicos

Os cursos e respectivos materiais pedagógicos são concebidos no âmbito de cada um dos Institutos.

Todos os documentos pedagógicos são concebidos por professores, especialistas ou profissionais no activo no domínio de formação em causa.

O acompanhamento pedagógico da formação (correções, tutorias, sessões presenciais...) é assegurada por esses mesmos professores e profissionais que garantem assim a sua qualidade.

Graças ao seu “savoir faire” e à junção de todas estas competências, o CNED pode elaborar formações de qualidade adaptadas a um ensino a distância moderno ³⁰.

²⁸ p.29.

²⁹ 33 597 inscritos para 13.085.100 horas em 1998.

³⁰ <http://www.campus-electronique.tm.fr/Accueil/Presentation2.htm>

O autor dos conteúdos é, por norma, um elemento externo contratado, especialista das temáticas em questão, que, em colaboração com os especialistas do CNED, escreve o texto base da formação, tendo em conta as necessidades deste tipo de estratégia formativa. Do mesmo modo, o acompanhamento pedagógico, apesar de ser supervisionado pelos autores, é feito por um conjunto de outras pessoas de acordo com os contextos formativos.

No âmbito da sua Escola, o CNED tem formado os seus próprios especialistas em concepção e produção de materiais de ensino a distância e são eles que apoiam toda a produção realizada no âmbito de cada um dos Institutos. É de realçar que a existência deste tipo de espaço formativo permite criar em toda a instituição padrões de comportamento e estilo que são essenciais a qualquer empresa e, muito em particular, definem a imagem externa da instituição.

4.4 – Os materiais de ensino

O CNED, operador com larga experiência no âmbito do ensino e da formação a distância, tem uma grande tradição de produção de materiais em suporte impresso, aos quais tem vindo progressivamente a associar outros, de acordo com as especificidades dos conteúdos, das formas de difusão e das características do público alvo.

Assim, complementam os suportes impressos:

- cassetes e CD áudio nos cursos de línguas;
- diapositivos e cassetes vídeo nas formações de carácter científico;
- disquetes informáticas e CD-ROM;
- emissões de televisão interactiva ou videoconferências.

A adequada utilização dos diferentes suportes é decidida pelas equipas de concepção e produção tendo em conta algumas das variáveis que já foram referidas.

4.5 – A difusão

A difusão dos materiais pedagógicos é variável de acordo com o tipo de curso e de formação em causa e é da responsabilidade do Instituto formador, embora o processo logístico que este tipo de operação comporta seja subcontratado a uma empresa externa.

Assim, os materiais pedagógicos que compõem um determinado curso são normalmente enviados de uma só vez para o formando, ou para a empresa compradora do serviço de formação, quando é caso disso³¹. Utiliza-se a via postal de um modo geral.

Como já se referiu, para certos cursos existem situações de difusão de emissões interactivas de televisão das quais, de um modo geral, não são fornecidas cópias aos formandos. Esta situação é justificada pelo facto de as sessões serem fortemente interactivas, em directo, e com participações variadas dos estudantes, via fax, telefone, e-mail. Assim, torna-se difícil efectuar cópias deste tipo de sessões. No entanto e prevendo a necessidade dos estudantes que, por algum motivo, não podem acompanhar a emissão, o CNED produz e disponibiliza montagens destes programas.

Ainda existem algumas situações em que os conteúdos apenas estão disponíveis via Internet, através do Campus Électronique, como seja o caso dos cursos de formação livre “Les clés de l’internet” e o curso “DU imagerie médico-legal”³².

Quando se estabelecem contratos com instituições longínquas, normalmente no estrangeiro, e o número de alunos envolvidos é significativo, os materiais são enviados em formato CD-ROM, sendo a impressão feita localmente.

³¹ Existem situações de entrega escalonada, embora não seja uma situação frequente.

³² Diploma Universitário (sem graduação) em Imagens de Medicina Legal.

4.6 – O acompanhamento dos estudantes

O sistema de acompanhamento dos estudantes no CNED alberga situações variadas de acordo com os cursos desenvolvidos e com as características do público. Daí existirem várias funções de apoio, que não se limitam ao processo de tutoria. No entanto, é de referir que esta subdivisão de tarefas tem muito a ver, por um lado, com o “gigantismo” da instituição, e por outro, com a necessidade assumida institucionalmente de corrigir de forma individual todas as provas que os estudantes fazem ao longo da sua formação.

- o corrector

A primeira figura que aparece nos sistemas de acompanhamento é o corrector. Este, é normalmente um especialista do conteúdo cuja única função é proceder à correcção individual dos trabalhos intermédios a que os estudantes são obrigados ao longo do seu processo de aprendizagem. Dado o carácter individualizado das respostas, a quantidade de trabalho dispendido em tarefas correctivas (avaliativas) é enorme e provoca um esforço financeiro significativo.

Convém referir que, logo após a realização das provas intermédias, segue para os alunos uma correcção-tipo, que lhes permite fazer uma auto-avaliação do seu desempenho.

- o tutor

O tutor, que nem sempre está previsto nas formações CNED, tem como missão principal apoiar e aconselhar o estudante nas suas abordagens metodológicas ao estudo e proporcionar-lhe a motivação adequada a estes regimes de formação. De facto, a abordagem do CNED ao estudo individualizado e o acompanhamento individual que preconiza obrigam a um trabalho especial deste agente, particularmente em certas formações.

- os consultores de formação

O CNED estabeleceu acordos de cooperação com os GRETA³³ para a disponibilização de tutores (especialistas de conteúdos e de formação de adultos), que irão assegurar a realização de sessões de formação presencial aos seus alunos, quando existem conteúdos que exijam tal tipo de intervenção. Dada a dispersão geográfica destas instituições, elas funcionam praticamente como pólos locais do CNED, aumentando a proximidade física da instituição com os seus alunos.

- os repetidores

Este elemento é chamado a intervir em situações de apoio individualizado a indivíduos com dificuldades específicas de aprendizagem devido a deficiências (que podem ser bastante profundas) de carácter físico ou intelectual. Normalmente, trata-se de um trabalho de acompanhamento e de tentativa de autonomização da pessoa deficiente, que por razões da sua própria deficiência apresenta dificuldades de aprendizagem.

O CNED suporta o seu dispositivo de acompanhamento e tutoria em um ou vários suportes de comunicação:

- por telefone;
- através de sistemas telemáticos, utilizando o Minitel ou a Internet;
- em sessões presenciais, onde o grupo de formandos se reúne num local com condições logísticas adequadas e, em presença de um especialista de conteúdo, cumpre um plano de trabalho pré-estabelecido.

³³ GRETA – Agrupamento de estabelecimentos de educação nacional que constituem uma rede para a formação contínua. Um GRETA é constituído por vários estabelecimentos escolares públicos, geograficamente próximos, que se juntam voluntariamente e colocam em comum os seus meios para organizar formação de públicos adultos. OS GRETA respondem a solicitações de formação vindas de empresas, colectividades e de administrações.

Também através do Campus Électronique vai começar a ser possível a realização de tutoria, seja por processo de correio electrónico simples, seja pela existência de conferências específicas dedicadas a tais tarefas.

4.7 – A avaliação

A avaliação da formação varia de acordo com o perfil de formação a realizar.

A avaliação final que conduz à certificação dos cursos formais é toda realizada de forma presencial, através de exames e trabalhos práticos ou realização de estágios quando for caso disso, de acordo com calendário a fixar pela instituição. O aluno para ter acesso ao exame deve fazer a sua inscrição prévia.

Em vários cursos existem trabalhos intermédios para além do exame final e que funcionam como avaliação formativa. Este número de trabalhos é variável de curso para curso e são sempre enviados para o CNED, onde são corrigidos individualmente (pelo professor corrector) e devolvidos ao aluno. Os alunos recebem no início do curso vinhetas autocolantes com código de barras para identificação dos trabalhos que na devida altura terão de enviar aos seus professores correctores³⁴.

Para que o aluno possa, de forma rápida, fazer a sua auto-avaliação relativamente aos testes intermédios, o sistema envia-lhes uma correcção-tipo, como já foi referido aquando da descrição do trabalho do corrector.

³⁴ A não entrega de trabalho intermédio origina um contacto automático com o aluno por parte da instituição.

4.8 – As tarifas

O CNED apresenta para cada um dos seus cursos um tarifário específico que contribui para a autonomia financeira da instituição, embora muita da formação realizada seja subvencionada através dos vários programas de apoio à formação existentes em França. Podemos ver isso mesmo nas fichas resumo dos cursos onde se indicam dois tipos de tarifas: A1 e B. (ver em 4.2).

As tarifas de tipo A1 aplicam-se a todas as pessoas que se inscrevem a título individual, no quadro da promoção social ou da formação inicial, fora de qualquer dispositivo relacionado com a formação profissional contínua.

As tarifas do tipo A2 têm a ver com as formações que estão compreendidas entre a primária (l'élémentaire) e o fim do secundário (baccalauréat). Esta tarifa aplica-se a:

- todas as pessoas com menos de 16 anos em 1 de Setembro de cada ano (menos de 20 para deficientes);
- a todas as pessoas de 16 a 28 anos que possam justificar que a sua escolaridade não foi interrompida por um período superior a um ano (excepto razões justificáveis: doença, serviço público, estágio no estrangeiro, etc.).

As tarifas de tipo B aplicam-se a pessoas em que as despesas relacionadas com a acção de formação (salários, despesas de transporte e de alojamento, despesas de material) estejam parcial ou totalmente a cargo de um financiamento exterior. Esta tarifa aplica-se a todos os tipos de trabalhadores (de empresas privadas, sector público, independentes ou funcionários da administração) que se inscrevam no quadro dos dispositivos de financiamento previstos na lei francesa (livro IX do Código do Trabalho).

Um desconto de 40% sobre a tarifa B está prevista para os desempregados que se enquadrem numa medida específica (AFR - SIFE - FNE Cadres) e aos inscritos no âmbito de uma medida de apoio ao emprego (CEC³⁵, RMI, CES).

³⁵ CEC – contrat emploi consolidé.

5. A Escola de Formação para as Actividades de Ensino a Distância

Criada em 1997, esta “Escola de Formação para as Actividades de Ensino a Distância”, tem como objectivo formar ou aperfeiçoar os profissionais de ensino a distância, sejam do CNED, sejam de outras instituições de ensino ou formação, no país ou no estrangeiro.

O público-alvo da Escola pode ser fragmentado em três categorias diferentes:

- quadros do próprio CNED;
- quadros do mundo da educação e formação em geral (França);
- quadros estrangeiros.

Dado que os perfis profissionais com que trabalha estão em constante mutação, a Escola está permanentemente a disponibilizar acções de formação profissional contínua no âmbito do ensino a distância.

Sendo a formação disponibilizada considerada, de um modo geral, como sendo no âmbito da formação contínua, a Escola certifica a formação realizada mas não lhe confere qualquer equivalência a grau académico.

A actividade actual da Escola e as suas perspectivas de desenvolvimento inscrevem-se no quadro da política geral do CNED, assumindo três vectores essenciais:

- o da *inovação*, pela determinação das tecnologias mais adaptadas, formalização de práticas pedagógicas originais e modelização de dispositivos de formação nas suas múltiplas modalidades;
- o da *qualidade*, pela elaboração de normas e procedimentos, recurso à avaliação, formação do pessoal em regime presencial (estágios) ou em regime de ensino a distância (Campus Électronique, televisão interactiva, etc.);
- o da *abertura*, pela constituição e disponibilização de um acervo documental – físico e virtual – sobre o ensino a distância (Agora Tech[®]), intercâmbios com especialistas estrangeiros (encontros) e

acolhimento de estagiários para permitir transferências de conhecimento.

A Escola torna-se assim uma espécie de “*maison commune*”³⁶ do conhecimento, onde se encontram e cruzam competências muitos quadros do CNED, bem como muitos especialistas estrangeiros. A Escola é assim um local privilegiado para a investigação e inovação no campo das actividades de ensino e formação a distância.

Com a reestruturação em curso, a Escola, que anteriormente dependia da Direcção da Política Pedagógica, autonomiza-se e passa a depender directamente do Director Geral. Em termos funcionais, a sua actividade vai ser organizada sobre três áreas distintas:

- formação;
- Agora Tech®;
- acções exteriores.

A área da *formação* tem a ver com tudo o que concerne à engenharia pedagógica, desde a identificação de necessidades e planificação da formação até ao seu desenvolvimento e certificação. As suas áreas de competências são as que estão relacionadas com as actividades ligadas ao ensino a distância, desde a pedagogia até às tecnologias de carácter tipicamente operativo, necessárias para a produção dos materiais pedagógicos.

A área das *acções exteriores* tem a ver com toda a formação que possa ser proporcionada aos quadros da Escola no exterior do CNED, seja no próprio país, seja no estrangeiro. A sua actividade passa por um trabalho prospectivo no sentido de encontrar parceiros e actividades que melhor possam enriquecer as qualificações do pessoal que trabalha na instituição. Estão enquadrados por este departamento os estágios internacionais e a participação em conferências.

A área *Agora Tech®* define-se como um espaço onde se enquadram a engenharia documental no domínio do ensino e formação a distância; o estudo

³⁶ Reprodução da expressão original in CNED (2000, p.45).

da utilização de novas ferramentas tecnológicas nos processos pedagógicos de transmissão de mensagens de teor educativo; o estudo dos equipamentos e suportes lógicos do domínio do audiovisual e da informática, seja numa perspectiva de consultoria, seja na perspectiva de propiciar uma uniformização de procedimentos em toda a instituição.

O volume e características da formação realizado pela Escola é dado pelo quadro que se mostra:

Público	CNED			Não CNED		
	1998	1999	2000	1998	1999	2000
Pessoas formadas	282	534	552	79	86	219
Horas de formação	n.c.	7652	6600 *	n.c.	3151	5500*

(*) – valores estimados; n.c.: não contabilizado

Quadro 5.5 – Características administrativas da formação disponibilizada pela Escola.

O valor médio da duração da formação para um indivíduo na Escola é de 14,16 horas enquanto a formação disponibilizada para pessoas externas à instituição tem uma duração média de 36,6 horas³⁷. Este valor também se afigura lógico, dado que é expectável que para a formação de agentes externos se preveja uma duração maior dos cursos relativamente aos realizados para os quadros da instituição.

Com a construção, já em curso, de um novo edifício para a Escola, esta vai passar a ter maior capacidade de resposta, seja para o desenvolvimento de actividades formativas, seja para a organização adequada do seu espaço de engenharia documental (Agora Tech®).

³⁷ Valores reportados a 1999, que aparentemente estão estabilizados.

6. A logística

Dado que a instituição, na altura deste estudo, atravessa uma fase de profunda reestruturação interna, optou-se por colocar debaixo da designação genérica de *logística*, todos os serviços que no CNED prestam apoio directo a todos os outros. Aliás, a provável configuração orgânica aponta para esta situação com a criação das denominadas UCS³⁸ (Unidades de Serviços Comuns), que podem pertencer a Direcções diferentes de acordo com a especificidade do seu domínio de intervenção.

6.1 – O tele-acolhimento

Em princípio, este serviço permite o estabelecimento do primeiro contacto, mais ou menos formal, entre a instituição e um possível futuro utilizador.

Dependendo da Direcção de Desenvolvimento, Comercialização e Internacional do CNED, o tele-acolhimento desempenha um papel fundamental para a imagem e resultados da instituição. O primeiro contacto com o utilizador pode ser determinante nas relações futuras.

O dispositivo de atendimento do CNED está organizado de forma a poder responder às solicitações, sejam elas feitas antes ou depois da realização da inscrição. O tele-acolhimento geral actua em todas as fases que precedem a inscrição, enquanto o atendimento nos Institutos é reservado para a fase posterior a essa mesma inscrição.

A cadeia de atendimento dos utilizadores é considerado um bom instrumento de observação da qualidade do serviço prestado. É por este serviço que passa a grande maioria das reclamações endereçadas à instituição. A eficácia do serviço é suportada pelo profissionalismo do pessoal ligado ao atendimento que, qualquer que seja o seu nível e quaisquer que sejam os interlocutores, se

³⁸ Unités Communes des Services.

rege por um código de conduta comum e aplica o “código de atendimento telefónico”³⁹ existente na instituição.

As formas de atendimento são as mais variadas, podendo categorizar-se em atendimentos “físicos” e virtuais. Os atendimentos físicos são os que se efectuam através de sessões presenciais, telefone, correio ou fax, ou ainda através das feiras onde o CNED se faz representar.

Os atendimentos virtuais são os que se realizam de forma electrónica, nomeadamente os que são feitos através de correio electrónico, Minitel ou através do sítio Web <http://www.cned.fr>.

Os contactos verificados resumem-se no quadro 5.6.

Tipo de contactos	1998	1999
Telefone	807.509	876.987
Correio	180.202	146.258
Minitel	60.778	58.132
Fax	15.521	16.999
Correio Electrónico	21.016	62.692
Mensagem de voz	20.749	20.434
Presença	977	1.004

Quadro 5.6 – Número de contactos realizados no tele-atendimento.
[Fonte: CNED (2000)].

Para além destes números, é interessante verificar que desde a colocação on-line do sítio www.cned.fr, e particularmente nos anos de 1998 e 1999, o número de contactos via correio electrónico triplicou (passou de perto de 20.000 para mais de 60.000). Na mesma altura, o número de acessos ao Campus Électronique passou de cerca de 300.000 para cerca de 700.000. Os números estimados para o ano 2000 indicam a existência de cerca de 1,5 milhões de contactos.

³⁹ No original, *Charte de la réponse téléphonique*.

Os denominados contactos de primeira linha sofreram em 2000, face a 1999, um aumento de cerca de 5% ⁴⁰.

De facto, esta constatação confirma a importância das TIC no cenário da formação a distância, quer na sua divulgação, como é o caso, quer ainda na sua difusão e gestão.

Os serviços centrais do tele-acolhimento geral estão actualmente sedeados no Instituto de Poitiers, no Futuroscope.

A eficácia deste centro é claramente reconhecida a nível nacional e internacional e pode ser expressa pelo pedido das autoridades chinesas do BNIE (Bureau National Chinois de l'Ingénierie Educative) para a realização de um estágio em Pequim para formação na área do atendimento; e pelo papel que o CNED assume como consultor privilegiado na construção de uma plataforma nacional de atendimento e de orientação no domínio do ensino a distância, cujo promotor é o CNAM ⁴¹.

6.2 – Serviço Audiovisual - emissões de televisão interactiva

O Serviço Audiovisual tem como objectivos:

- responder às necessidades de formação dos seus utilizadores, através da realização de emissões de televisão interactiva e de produtos pedagógicos;
- permitir ao CNED a abertura a parceiros públicos ou privados através de co-produções ou de parcerias.

As denominadas emissões de televisão interactiva integram-se nos programas normais de formação. Concebidas por especialistas de televisão e especialistas em pedagogia, estas emissões são difundidas via satélite (Telecom 2 em emissão digital) a partir do Futuroscope.

⁴⁰ CNED (2001, p.22).

⁴¹ Conservatoire National des Arts et Métiers.

A recepção não é feita individualmente, mas sim em locais onde existam os equipamentos adequados⁴². Actualmente, cada centro de recepção dispõe de recepção digital de sinal de TV, um serviço de video-conferência, telefone, fax, correio electrónico e Minitel. Nestes locais (estabelecimentos de ensino, empresas, centros de formação com os quais o CNED estabelece protocolos de cooperação), os estudantes podem reunir-se e entrar em contacto com os intervenientes dos programas através dos meios técnicos adequados que lhes são colocados à disposição ⁴³.

De facto, cada um dos programas contém espaços de interactividade entre os espectadores e os animadores da emissão, presentes no estúdio, e que podem ser cientistas, escritores, gestores de empresa, políticos, etc.

O serviço audiovisual tem ainda como tarefa a realização de montagens vídeo a partir da emissões de televisão, de modo a que os alunos que não possam aceder às emissões possam, através da videocassete, tomar conhecimento dos conteúdos tratados.

Para além das emissões interactivas, o serviço audiovisual produz e realiza videogramas enquadrados nos programas de formação dos cursos que tenham previsto no planeamento a existência deste tipo de material pedagógico. Em muitos casos, estes programas são eles próprios parte integrante das emissões.

No processo de reestruturação em curso ⁴⁴, esta UCS depende da Direcção das Formações, embora esteja previsto que a sua dependência orgânica passe a ser, a curto prazo, da Direcção das Tecnologias de Informação .

⁴² Nada impede que a recepção seja feita de forma individual. No entanto, a estratégia de difusão e de agrupamento dos utilizadores e os custos dos equipamentos de recepção têm inibido uma recepção individual das emissões.

⁴³ Actualmente existem mais de uma centena de locais de recepção das emissões interactivas, distribuídos por toda a França.

⁴⁴ Maio de 2001.

6.3 – Campus Électronique

O Campus Électronique, em serviço desde 1996, representa uma das mais poderosas inovações levadas a cabo pelo CNED nos últimos anos. O Campus assume-se como uma plataforma de serviços pedagógicos, acessível através das redes informáticas e destina-se a responder às necessidades cada vez mais prementes dos utilizadores.

Para além da capacidade enorme de difusão de informação, o Campus permite ao CNED dispor de um meio de ligação rápida e de distribuição quase imediata dos conteúdos aos seus utilizadores.

Em documento interno do CNED, pode ler-se:

Não é inconcebível, tendo em conta o ritmo acelerado das mudanças de comportamento dos utilizadores, prever que, no horizonte do ano 2000, 50% dos suportes de difusão de formação do CNED sejam fornecidos aos utilizadores sob forma digital, seja em formato CD-ROM, seja disponibilizado por tele-carregamento através das redes⁴⁵.

Apesar de este objectivo ainda hoje não ter sido atingido, devido a problemas vários, a verdade é que existe já uma grande quantidade de conteúdos disponíveis no Campus e que tendencialmente se aproximarão do objectivo visado.

O CNED oferece a mais de 25% dos seus inscritos mais de 600 serviços de teleformação, complementares da formação. Os novos desenvolvimentos (das funcionalidades do Campus Électronique) permitem proporcionar fóruns, tutorias, anotações nas páginas de conteúdo...⁴⁶

O Campus assume-se como uma plataforma aberta de serviços de formação, acessível através das redes telemáticas, e organiza-se em torno de sete serviços distintos:

⁴⁵ CNED (1998, p.9).

⁴⁶ CNED (2001, p.30).

- *Recepção* (Accueil et information): onde se apresenta o conjunto dos serviços e se informam os utilizadores;
- *Orientação e balanço de competências* (Bilan et orientation): disponibiliza serviços de aconselhamento e de auto-avaliação;
- *Fórum dos utilizadores e fórum dos formadores* (Forum des usagers et forum des formateurs): disponibiliza serviços específicos para os formandos e para os formadores;
- *Teleformação* (Téléformation): permite aceder a cursos e serviços on-line;
- *Centro de Recursos* (Centre de resources): permite a aquisição ou a consulta a distância de uma selecção de produtos de formação (livros, CD-ROMs, material informático, etc)
- *Outros sítios* (Autres sites): propõe uma selecção de sítios realizados pelos professores e formadores do CNED ou outros de eventual interesse para os utilizadores.

Acede-se à página do Campus através da página Web do CNED. A configuração de ambas mostra-se nas figuras 5.4 e 5.5 ⁴⁷.



Fig. 5.4 – Página Web de entrada do CNED: (<http://www.cned.fr>).

⁴⁷ Convém referir que nos estamos a suportar em configurações que se reportam a Maio de 2001 e que, de acordo com os seus responsáveis, vão sofrer alterações brevemente.

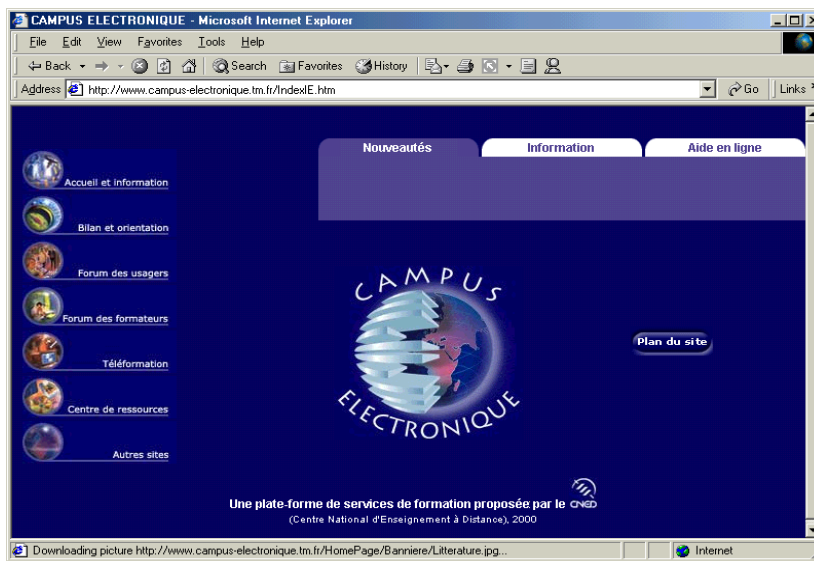
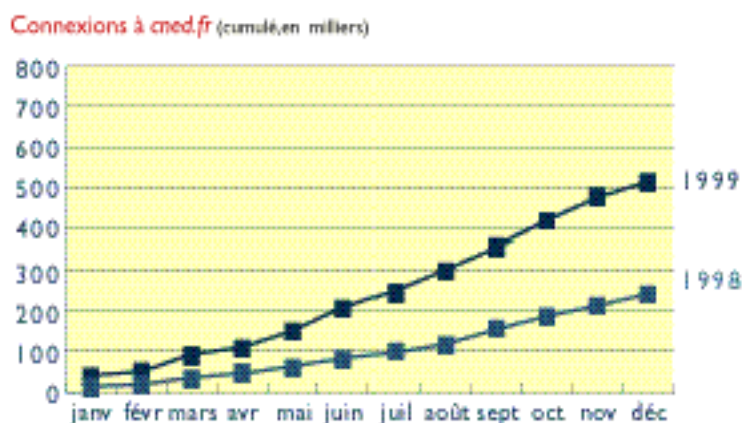


Fig. 5.5 – Página Web de entrada no “Campus Électronique”: (<http://www.cned.fr>).

Estamos claramente num sítio de tipologia semelhante à que já anteriormente descrevemos como Escola Virtual, e onde se pode encontrar um conjunto de funcionalidades variadas, que vão desde a simples divulgação até a serviços de distribuição de formação e respectivos serviços logísticos de apoio, nomeadamente a tutoria.

O acesso pelos utilizadores às facilidades do Campus, seja em termos de acesso a informação básica, seja em termos de consulta de catálogos de formação, conheceu um incremento enorme desde 1998, como se pode ver pela análise dos gráficos da figura 5.6.



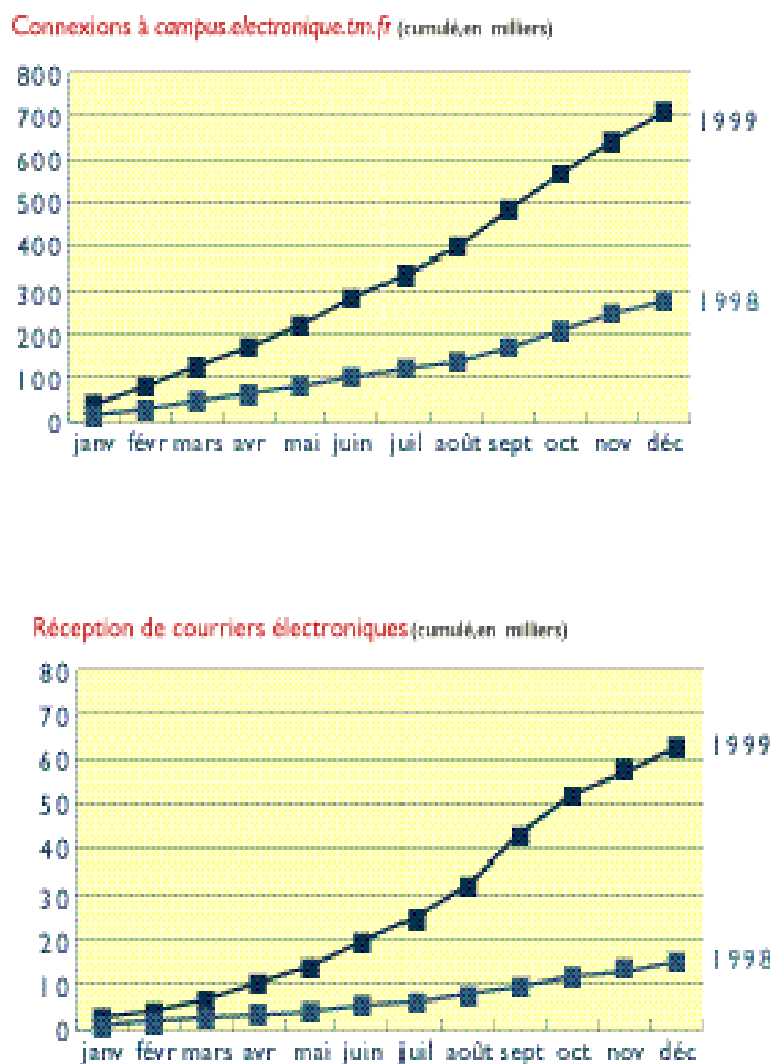


Fig. 5.6 – Gráficos de evolução dos contactos estabelecidos pelos utilizadores. [Fonte: CNED (1999)].

Constata-se facilmente o aumento da importância da Internet no processo de comunicação entre utilizadores e instituições, independentemente do fim a que se destina: mera informação, consulta de catálogos, carregamento⁴⁸ de conteúdos, realização de testes, pedidos de orientação, tutoria, etc.

Em dois anos, os indicadores referidos mostram uma duplicação de contactos (ligações ao sítio do CNED e ligações ao Campus) e um multiplicar por quatro dos contactos via correio electrónico.

⁴⁸ Vulgarmente designado por “download”.

Os números que temos em presença são suficientemente esclarecedores da importância destes instrumentos na política de desenvolvimentos da instituição.

Dada a importância do Campus Électronique na actividade do CNED importa ver com algum detalhe cada uma das áreas disponibilizadas.

Accueil et information (recepção)

Nesta área do sítio concentram-se todas as informações relevantes sobre o funcionamento da instituição. Estas informações agrupam-se em áreas distintas, do seguinte modo:

- Informações gerais e sobre o ensino a distância

Encontram-se aí informações sobre a política geral do CNED, nomeadamente: políticas de expansão da oferta formativa, relações com entidades externas, escola de formação em actividades de ensino a distância, novas metodologias formativas, estratégias formativas utilizadas em regime de formação a distância, tarifas, formas de acesso à formação profissional contínua, etc.

- Catálogo interactivo de formações disponíveis

Esta área do sítio permite fazer uma pesquisa exaustiva sobre as formações disponíveis no CNED. São propostas aos utilizadores quatro hipóteses de escolha da formações: objectivo, tema, referência e palavras-chave. Através da utilização da chave mais adequada obtém-se a informação sobre as disponibilidades do CNED em determinado conteúdo ou curso, nas denominadas “fichas de produto”. Estas fichas (apresentação resumo do curso)⁴⁹ indicam as tarifas a pagar, o tipo de suporte dos materiais pedagógicos, as datas da inscrição, a duração da formação, o número de trabalhos a realizar, o ritmo aconselhado, os pré-requisitos e algumas condições técnicas de acesso, quando é caso disso.

⁴⁹ Já vistas anteriormente (Fig. 5.2 e Fig. 5.3).

- Zoom sobre certas formações

Algumas das formações disponíveis no sítio CNED têm acessíveis informações bastante detalhadas sobre os conteúdos e serviços associados. Daí a sua agregação sobre um mesmo título, de modo a facilitar a pesquisa. A lógica de organização é a mesma que preside ao domínio “Teleformação” e para cada curso disponível faz-se a sua apresentação exaustiva.

- FAQ / perguntas mais frequentes ⁵⁰

Como em quase todos os sítios deste género, também o Campus Électronique tem uma área de perguntas frequentes como forma de facilitar a tarefa aos utilizadores. Nesta área do sítio os potenciais utilizadores encontram respostas a questões que não estão inseridas no corpo da informação mas que se tornam comuns ao longo do funcionamento da instituição.

Encontram-se aqui respostas a questões relacionadas com o pagamento das inscrições, marcação de exames, formas de organização da formação, ajudas financeiras, etc.

- Contactos

Nesta área os utilizadores dispõem de um sistema de correio electrónico dedicado do CNED, que é passível de utilização para a colocação de qualquer tipo de questões relacionadas com a instituição e as suas actividades.

Bilan et orientation (orientação e balanço de competências)

Esta zona do sítio permite que os utilizadores testem as suas competências antes de iniciar uma determinada formação.

⁵⁰ FAQ é o acrónimo de Frequently Asked Questions, termo vulgarmente utilizado na literatura especializada e nos sítios presentes na Web.

Assim, estão disponíveis testes de auto-avaliação sobre Inglês, Francês como Língua Estrangeira, Contabilidade, Astrofísica, Matemática e Civilização (conhecimentos sobre países de língua inglesa, hispânica ou italiana).

O próprio teste fornece as orientações adequadas para a inscrição que o utilizador possa querer fazer na área temática relacionada com os testes de orientação.

Qualquer utilizador tem acesso aos testes, podendo mesmo realizá-los sem estar inscrito no CNED.

Forum des formateurs (fórum dos formadores)

O fórum dos formadores é um espaço virtual onde estes dispõem, principalmente, de ofertas de formação disponibilizadas pela Escola.

Divide-se este fórum em duas áreas distintas:

- Escola de formação do CNED;
- Recrutamento/ oferta de emprego.

Os formadores têm assim acesso à informação disponibilizada pela Escola que lhes propõe um conjunto de formações, em regime presencial ou a distância, sobre temas variados e relacionados com a sua actividade. Por exemplo, em Dezembro de 2000 a Escola apresentava como disponíveis as seguintes formações:

- Conceber dispositivos abertos e a distância para o ensino do Francês como Língua Estrangeira;
- Fundamentos da engenharia da formação a distância;
- Engenharia da formação a distância: metodologia e prática.

Na zona de recrutamento aparecem com frequência ofertas de emprego no CNED, sejam nos serviços centrais (Poitiers), sejam em qualquer um dos seus Institutos espalhados pelo país ⁵¹.

De acordo com os responsáveis do Campus, este fórum deverá ser um dos espaços a ser integrado noutra local, ainda em estudo ⁵².

Forum des usagers (fórum dos utilizadores)

Este fórum permite que o utilizador obtenha informações precisas sobre:

- emissões de televisão interactiva;
- acompanhamento no terreno enquanto formando da FPC;
- endereços úteis.

Particularmente no que se refere às emissões interactivas existe uma descrição pormenorizada de procedimentos e cuidados a ter durante uma emissão deste tipo.

É a partir deste espaço que os utilizadores podem aceder à sua área de formação, aos seus conteúdos (se disponíveis), desde que previamente tenham realizado a sua inscrição. A partir dessa altura podem utilizar os seus fóruns de discussão, organizados de acordo com as indicações dos tutores e conceptores da formação.

Prevê-se que este espaço seja em breve absorvido pelo espaço “Teleformação”, já que não tem funcionalidades acrescidas face a este último. A partir daí, a entrada na “Escola Virtual CNED” far-se-á exclusivamente pela área Teleformação, como parece lógico.

⁵¹ Curiosamente, na altura da pesquisa (Dezembro de 2000 e Maio de 2001) estava disponível uma oferta de emprego para o Instituto CNED – Rennes de “Professeur agrégé ou certifié en portugais”.

⁵² Dado o peso e a importância da Escola será natural que exista um espaço específico no Campus exclusivamente para divulgação das actividades de formação do CNED (nota do autor).

Téléformation (teleformação)

A teleformação é um serviço do Campus que permite que os utilizadores recebam os materiais de estudo e restantes serviços de formação através de meios telemáticos.

O acesso às informações sobre os cursos disponíveis é livre, enquanto a entrada em cada curso obriga naturalmente a uma inscrição prévia, feita através de um formulário que o próprio sítio disponibiliza.

Na teleformação existem cinco áreas diferentes de acesso, mais ou menos coincidentes com diferentes níveis de exigência académica. Temos assim:

- do elementar ao superior;
- formações livres;
- concursos da função pública;
- preparação para diplomas profissionais;
- formações superiores.

Cada uma destas áreas subdivide-se ainda em sub-áreas onde se situam finalmente os cursos. Podemos ilustrar a situação das formações livres, com a figura 5.7, retirada do sítio do CNED.

Nela apenas mostramos completamente a área “formações livres”. Pode ver-se no entanto que as restantes áreas contêm também diferentes cursos a que os utilizadores podem aceder mediante autorização, através do “nome de utilizador” e respectiva “palavra-passe”.

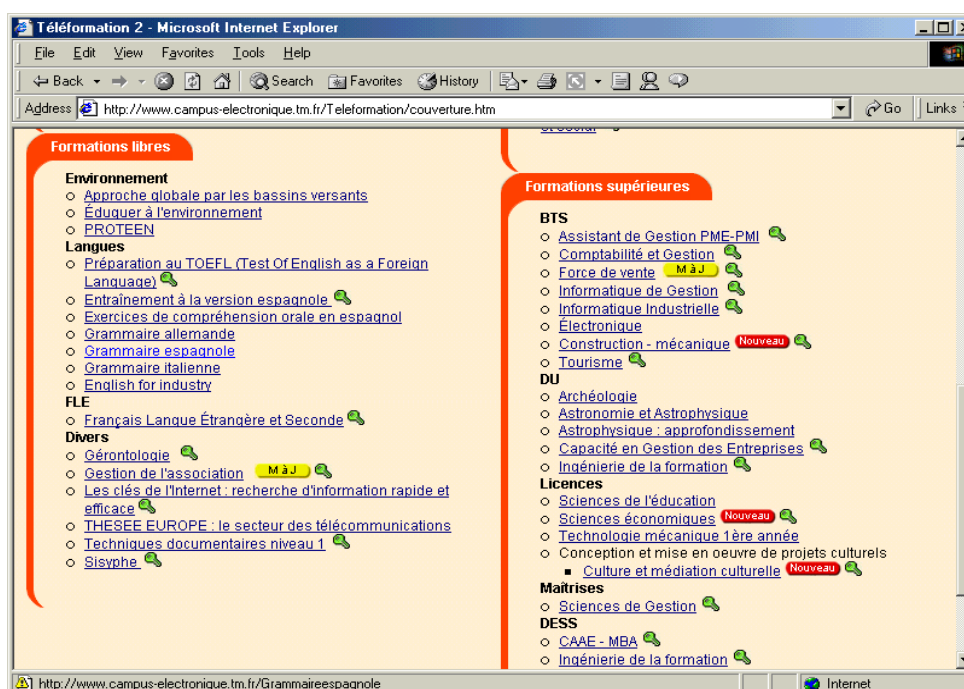


Fig. 5.7 – Estrutura de acesso aos cursos na área das “formações livres”. [Fonte: <http://www.campus-electronique.tm.fr/Teleformation/couverture.htm>].

Dos cerca de 3 mil módulos de formação existentes no CNED apenas cerca de 600 estão disponíveis em regime de teleformação.

É interessante verificar que o CNED, para além da disponibilização “em linha” dos conteúdos, os disponibiliza também em suporte papel, já que é esta ainda a única forma de possível leitura para a maioria dos seus utilizadores.

Centre de resources (centro de recursos)

Este centro de recursos virtual é de um modo geral acessível a todas as pessoas, independentemente de estarem ou não inscritas na formação CNED. Os recursos disponibilizados têm uma vocação generalista e complementam normalmente os serviços da “Teleformação”.

Neste Centro informa-se sobre a disponibilidade de vídeos (Série Literatura), CD-ROM (Iniciação à Internet), bases de dados específicas (base de dados multilíngue), cassetes de áudio com emissões radiofónicas (Filosofia) e testes de auto-avaliação de conhecimentos (Inglês, Espanhol, Italiano, etc.), entre

outras coisas. No caso particular dos vídeos das emissões interactivas estão disponíveis extractos que podem ser vistos *on-line* se for utilizado equipamento compatível.

Outros sítios

A área de “outros sítios” revela-se um autêntico portal de Internet já que, agrupados em 7 grandes temas, se encontram ligações a centenas de sítios onde se podem encontrar as mais variadas informações.

As áreas temáticas em que esta zona do sítio está dividida, são:

- francofonia;
- pedagogia;
- ensino;
- motores de busca;
- dicionários e enciclopédias;
- Internet.

Naturalmente que os endereços indicados em algumas das áreas não se relacionam directamente com a formação, mas de algum modo contribuem para alargar o leque de conhecimentos dos utilizadores. Como exemplo, podemos referir que a partir da área “Internet” podemos pesquisar uma sub-área denominada “A propos de la toile” onde se podem encontrar vários endereços úteis e onde predominam os endereços de revistas ligadas à Informática (P.ex, le Monde Informatique On Line – <http://www.lmi.fr/> e PC Magazine – <http://www.zdnet.com/pcmag/>).

6.4 – Produção multimédia

Dependendo directamente da Direcção dos Meios de Produção, antes da reestruturação, o denominado *pólo multimédia* era o pólo responsável pela coordenação e produção dos materiais multimédia disponibilizados pelo CNED. A produção dos materiais tanto pode ser feita autonomamente na instituição ou em regimes de parceria ou subcontratação com instituições públicas ou privadas.

Dado o aumento da procura de materiais em suporte CD ROM, foi atribuída a este pólo a missão de criar normas comuns para a produção multimédia da instituição, seja ao nível dos Institutos seja ao nível dos serviços comuns.

Ao longo de 1999, para garantir a uniformidade de métodos de produção bem como a coerência gráfica da imagem da instituição, o pólo formou os “chefe de projecto multimédia”, em *metodologia de projectos*, tendo como referencial qualitativo documentos de síntese organizados de acordo com as normas ISO 9000.

Valorizar e apoiar os chefes de projecto multimédia nos institutos, unificar os métodos de concepção e desenvolvimento dos produtos e serviços multimédia no estabelecimento, iniciar uma mudança cultural nas práticas de gestão de projectos multimédia, são os objectivos fixados ao pólo para o ano de 1999 ⁵³.

O pólo prestou ainda serviços importantes num conjunto de domínios diferenciados, tais como:

- acompanhamento e avaliação dos projectos;
- pesquisa tecnológica;
- difusão dos CD-ROM realizados.

Em 1999 completaram-se 9 produtos e em 2000 estiveram em produção e realização mais 25.

⁵³ CNED (2000, p 74).

Todos estes produtos têm utilização nos diferentes cursos disponibilizados pelo CNED e foram realizados pelos vários institutos, em alguns casos em regime de parceria com instituições privadas ou públicas.

Vejamos alguns exemplos:

Nome	Público	Nível	Realização/parceiros
Mise en ligne – Techniques documentaires	Adultos	Bac + 2	Rennes
Des mots pour le lire	Etudiants CRPE	Preparation au CRPE	Toulouse/financement AIP
Les paysages littoraux de l’Arc Atlantique	DEUG ⁵⁴		Pôle européen d’enseignement à distance et Université de Rennes - II

Quadro 5.7 – Exemplos de alguns produtos CD-ROM produzidos no CNED. [Fonte: CNED (2000, p.A15)].

Com a actual reestruturação do CNED, as funções deste pólo foram absorvidas pela unidade UCS - Multimédiation & Ingénierie Numérique⁵⁵ pertencente à nova Direcção das Tecnologias de Informação.

6.5 – Os produtos impressos

O material escrito e impresso em papel tem sido da responsabilidade de dois pólos complementares – o pólo de produção assistida por computador e o pólo de impressão (“pôle PAO–préresse” e “pôle imprimerie” respectivamente⁵⁶).

⁵⁴ DEUG - diplôme d’études universitaires générales.

⁵⁵ Unidade Comum de Serviços – Mediatização e Engenharia Digital.

⁵⁶ Designação exacta que consta do Rapport d’Activités 1999 –CNED, p.50.

Estes dois pólos perseguem o objectivo geral de permitirem a oferta de um ensino a distância de qualidade, tal como todos os restantes serviços da logística do CNED, nomeadamente pela melhoria da qualidade de apresentação dos produtos de formação. Esta melhoria materializa-se pela introdução sistemática da cor nos materiais impressos, pela optimização das características atractivas dos suportes, particularmente no que diz respeito à concepção gráfica e à maquetagem dos textos.

Na realidade, o pólo PAO é uma rede de pólos que se espalham por todos os institutos e a sua acção passa por uma harmonização dos equipamentos, materiais e software utilizado, bem como pela formação dos operadores.

O aumento do número de páginas criadas, a participação mais activa na concepção de páginas multimédia (CD e Internet) bem como a política de digitalização dos cursos, são razões mais do que suficientes que explicam a grande necessidade de ter equipamentos potentes, de softwares adequados e uma formação sobre os métodos de concepção gráfica, de organização de páginas e sua maquetagem.

A produção impressa varia bastante em tipo e qualidade exigida, tendo em conta as necessidades postas por cada um dos conteúdos e dos públicos respectivos. Assim se categorizam em pequenas tiragens, grandes tiragens, preto e branco, cor, grandes documentos, pequenos documentos, etc. Daí que nem todo o material seja impresso nas instalações do CNED: uma parte do trabalho é subcontratado a empresas de impressão externas.

O volume de trabalho existente pode ser verificado nos quadros seguintes:

	1998	1999	2000
Produção interna global	550.053.280	512.766.710	535.980.399
Produção externa global	215.700.531	323.677.657	208.930.460
Total	765.753.811	842.444.366	744.910.859

Quadro 5.8 – Produção global de materiais impressos em suporte papel (nº de páginas A4).

	1997	1998	1999
Produção interna PAO	181.850	366.384	276.539
Produção externa PAO	18.249	16.980	33.615

Quadro 5.9 – Produção de materiais impressos em suporte papel nos pólos PAO (nº de páginas A4).

Os números apresentados são impressionantes em termos quantitativos, embora signifiquem a distribuição média a cada aluno do CNED de cerca de duas mil páginas por ano, o que é um valor que nos parece perfeitamente razoável.

A grande impressão, de grandes tiragens, está a cargo do *pôle imprimerie*, enquanto tiragens mais reduzidas e de interesse mais local fica a cargo dos respectivos pólos PAO.

Actualmente estes dois pólos dependem da Direcção da Produção Impressa.

7. A cooperação institucional nacional e internacional

Tendo em conta o volume de formação que anualmente realiza, o CNED promove a cooperação e parceria com várias instituições públicas e privadas no sentido de melhor atingir os seus objectivos.

Esse conjunto de relações institucionais agrupa-se de acordo com o tipo de cooperação realizada e que de seguida se pormenoriza.

7.1 – As parcerias com as universidades

Para a organização dos seus cursos e actividades no âmbito do ensino superior graduado o CNED assenta a sua estratégia na realização de parcerias com diferentes instituições universitárias e escolas de ensino superior. Estas definem os programas, conteúdos e modalidades de validação das aprendizagens, tendo em conta o enquadramento legal existente no âmbito das habilitações definidas pelo Ministério da tutela. Esta formação é graduada e qualificante, dando direito a diploma equivalente às formações realizadas nas universidades em regimes presenciais.

A formação é tutorada por professores universitários das instituições envolvidas, utilizando o serviço de correio electrónico, o Minitel ou, cada vez mais, as facilidades disponibilizadas pelo Campus Électronique.

Esta relação do CNED com as universidades afigura-se extremamente proveitosa para ambas as partes, atestada pela frequência anual de cerca de 150 mil estudantes no âmbito das formações regulamentadas do ensino superior.

Para potenciar ainda mais esta relação, em 11 de Outubro de 2000, o CNED, a Conférence des Présidents d'Université, a Conférence des Directeurs d'Écoles de Formation d'Ingénieurs e a Conférence des Directeurs d'Instituts

Universitaires de Formation des Maîtres firmaram um protocolo de cooperação na presença do Ministro da Educação. Este protocolo pretende fomentar, nas escolas de ensino superior e nas Universidades, a utilização de ensino a distância como oferta alternativa para os seus alunos.

Às universidades e escolas compete, nomeadamente, enquadrar pedagogicamente todo o processo formativo desde a concepção dos materiais até à avaliação final dos alunos. Ao CNED compete fornecer todo o suporte de engenharia de ensino a distância, nomeadamente na organização logística da formação, na formação dos docentes na concepção de materiais para ensino a distância, formação de tutores, mediatização de conteúdos e produção dos materiais.

7.2 – As parcerias para o ensino do Francês como língua estrangeira (FLE)

Promover uma “educação à francesa” passa por ser um dos objectivos do CNED, expresso na página de apresentação do seu sítio na Web. O seu Director Geral, Professor Guy Aubert, declara que, com a cooperação internacional que a instituição desenvolve, “O CNED contribui para a promoção no estrangeiro de uma educação à francesa”.

Uma das vertentes mais importantes desta estratégia é o apoio que dispensa à aprendizagem da língua francesa no mundo. As convenções assinadas com a “Alliance Française” e a “Mission Laïque Française” contribuem para uma melhoria das condições de aprendizagem da língua no estrangeiro.

Do mesmo modo contribui a aproximação feita à “Agence pour l’Enseignement du Français à l’Étranger”.

7.3 – Consórcios para a criação de “Campus Digitais”

Respondendo a um projecto lançado em Junho de 2000 pelo Ministério da Investigação e pelo Ministério da Educação Nacional, para a criação de “Campus Digitais em França”⁵⁷, o CNED e um conjunto de universidades e escolas de ensino superior estabeleceram consórcios variados tendo em vista a apresentação de propostas.

Com este projecto de “Campus Digitais”, pretende o governo francês ter uma oferta em quantidade e qualidade de ensino a distância na rede pública de ensino superior ⁵⁸. Opta-se claramente por um modelo de ensino a distância não concentrado numa universidade aberta, mas antes disseminado no conjunto de universidades e escolas superiores. Constitui-se assim uma grande universidade aberta “à francesa”, com variados pólos de competência ligados em rede.

O CNED é um elemento charneira dessa rede, dado que as associações que as universidades façam com ele serão vistas com especial cuidado em sede de candidatura, tendo em conta o prestígio reconhecido à instituição no âmbito da engenharia de formação a distância. Aliás, foi nessa mesma linha que o Ministro Jack Lang patrocinou o protocolo firmado entre o CNED e as conferências de presidentes dos diferentes institutos e universidades francesas, já anteriormente referido.

Quatro dos consórcios que se formaram concorriam a projectos consolidados, enquanto que outros seis se apresentaram a estudos de viabilidade.

Os consórcios formados para os projectos consolidados têm o perfil que se mostra no quadro 5.9.

⁵⁷ No âmbito de estabelecimentos de ensino superior.

⁵⁸ Para desenvolvimento do projecto o governo Francês disponibilizou no ano 2000 a quantia de 18 milhões de francos (2,77 M€).

designação	Descrição	destinatários	Universidade promotora
Canège	Campus digital em economia e gestão	Estudantes em formação inicial Estagiários de formação contínua	Université de Paris-Dauphine
C@mpuSciences	Campus digital científico (matemática, física, química)	Estudantes em formação inicial Estagiários da formação contínua	Université Pierre e Marie Curie Paris VI
IUT en ligne	e-formação tecnológica	Todos os utentes dos Institutos Universitários Técnicos em formação inicial ou contínua	Université de Lille-I Flandres Artois
Mec@Web	Formação a distância no domínio da mecânica	Técnicos e engenheiros do sector da mecânica que estejam em formação contínua ou inicial	Institut National des Sciences Appliquées

Quadro 5.9 – Resumo dos projectos consolidados. [Fonte: CNED (2001)].

Os restantes consórcios, constituídos para apresentação aos estudos de viabilidade, apresentaram projectos com o perfil que se indica no quadro 5.10.

Designação	Disciplinas e nível de formação	Universidade promotora
Management européen de l'ingénierie	Economia, gestão, direito Competência dupla de vocação internacional para uma pós-graduação	Ensam
Dispositif de FAD dans les domaines des TI	Tecnologia Pós DUT	GET – Groupe d'Écoles de Télécommunications

Mécad	Mecânica BTS ou pré-bac	CNAM
Formation à l'ingénierie pédagogique en ligne	Medicina Formação profissional	Université Paris-VI
Hermès-IUP	Economia, gestão, direito Bac+2 ao Bac+4	Université Montpellier-I
International e-Mi@ge	Informação, gestão, comunicação Diplôme national professionnel post Deug	Université Toulouse- III

Quadro 5.10 - Resumo de estudos de viabilidade [Fonte: CNED (2001)].

A intervenção do CNED em todos estes projectos pauta-se pelo mesmo quadro de referência: engenharia pedagógica, produção ou co-produção de materiais, formação dos membros do consórcio nas metodologias de ensino a distância. Para além deste tipo de intervenção específica, o CNED pertence também aos órgãos de gestão dos projectos.

É importante referir que estes projectos ganham com a experiência do CNED na análise dos grandes problemas que se colocam ao ensino e formação a distância no mundo francófono e que de algum modo já tinham sido tratados em fases anteriores.

De facto, durante o ano de 1999, o CNED participou num grupo alargado de trabalho com outras instituições francesas, com o objectivo de apresentar ao Ministro do MENRT⁵⁹ um programa de acções de fácil e rápida aplicação para a organização e desenvolvimento do ensino superior a distância em França.

O contributo do CNED, materializado num documento de cerca de trezentas páginas, estava de acordo com os temas em discussão no grupo:

- a oferta de formação superior a distância: situação geral e análise das necessidades do público potencial;

⁵⁹ Ministère de l'Education Nationale, de la Recherche et de la Technologie.

- a produção de materiais para as novas formações: organização, mutualização⁶⁰, evolução da função do professor face à industrialização do ensino;
- a engenharia da formação: os serviços disponibilizados aos estudantes e as plataformas técnicas de suporte;
- a economia do ensino a distância: análise de custos;
- a organização nacional do ensino a distância: para uma universidade francesa a distância.

7.4 – Parcerias locais para criação de “espaços CNED”

No âmbito do desenvolvimento do plano nacional francês para o estabelecimento de espaços públicos digitais (EPN)⁶¹, o CNED propôs-se promover a criação e manutenção deste tipo de espaços, onde as comunidades locais poderão ter acesso às ferramentas da Sociedade da Informação a preços simbólicos e com o apoio de pessoal técnico especializado.

O CNED define estes espaços como sendo espaços abertos a todo o tipo de público e adaptável a diferentes locais e contextos. Em termos de filosofia de funcionamento, estes espaços devem dar:

- acesso à iniciação no uso das tecnologias da informação, nomeadamente da Internet;
- acesso a serviços digitais de formação;

⁶⁰ *Mutualisation* é um termo bastante utilizado na terminologia francófona e que significa a organização de parcerias. Optámos pela sua tradução literal.

⁶¹ EPN – espaces publics numériques.

- possibilidades da criação de um espaço social, onde os adultos que voltam à formação possam encontrar outros colegas e proceder a aprendizagens cooperativas;

Estes parcerias baseiam-se em premissas claras e pré-estabelecidas.

A comunidade local é responsável por:

- colocar à disposição das populações o espaço e os equipamentos adequados;
- recrutar e gerir os funcionários de apoio;
- assegurar o funcionamento e a dinamização do espaço.

O CNED por sua vez assegura:

- um acesso privilegiado dos utilizadores à sua plataforma de formação, aos seus serviços online e às suas emissões interactivas;
- o fornecimento de uma infoteca (CD-ROMs, vídeos, etc.);
- a formação dos animadores recrutados pela colectividade.

Já existe um destes espaços em funcionamento - o Espaço Franquin, em Angoulême – estando previsto para breve a abertura de outros, noutros locais.

Sendo o CNED promotor destes espaços, a existência de utilizadores está mais ou menos garantida, dada a grande quantidade de inscritos que a instituição possui por todo o país.

7.5 – As parcerias e as relações institucionais para a promoção da formação profissional contínua

A oferta de formação profissional contínua que o CNED desenvolve, fundamentalmente em torno dos desempregados ou de activos, ganha um outro relevo se enquadra por relações de parceria com instituições que funcionem em actividades complementares da actividade formativa.

Deste modo, o CNED colabora com o CNAM ⁶² num projecto de criação de uma plataforma nacional para atendimento e orientação a distância da formação ao longo da vida . Esta plataforma possibilitará as funções de ajuda na orientação profissional e a elaboração de percursos formativos individualizados. A este grupo juntar-se-á a curto prazo, muito provavelmente o ONISEP ⁶³.

O CNED estabeleceu ainda um conjunto muito alargado de protocolos com outras instituições para a produção de formação a distância no âmbito (ou não) de graduações já existentes.

Alguns exemplos de constituição de parcerias⁶⁴:

- com o Centro Áudio Visual de Estudos Jurídicos das Universidades de Paris, para formação em Direito (via Universidade de Paris I);
- com o CNAM e a Universidade de Poitiers para a formação na área da Informática;
- com a Universidade de Paris V para a formação na área médica (formação contínua);
- com vários estabelecimentos e organismos importantes de vários ministérios no domínio da formação na área da ambiente e no domínio cultural;
- com a Universidade de Poitiers no domínio dos riscos industriais;
- com o Instituto de Ensino a Distância (IED) da Universidade de Paris VIII para a área da Psicologia;
- com as Escolas Normais Superiores de Telecomunicações (ENST), o CNAM e o Institut National des Sciences Appliquées (INSA) de Rennes, para as formações em telecomunicações (módulos de formação).

⁶² Conservatoire National des Arts e Métiers.

⁶³ Office National d'Information sur les Enseignements et les Professions.

⁶⁴ CNED (2000, p.70).

Embora o CNED seja parte integrante do Ministério da Educação, este lançou-lhe um desafio de parceria extremamente interessante e que merece também algum realce. Esta proposta envolve duas vertentes.

A primeira é a do acompanhamento de alunos com dificuldades de aprendizagem no âmbito escolar e como complemento às suas actividades normais. Este acompanhamento será feito preferencialmente através do Campus Électronique e apenas aos alunos que estejam interessados neste complemento de apoio pedagógico. Este serviço é colocado á disposição dos estabelecimentos de ensino e o apoio aos jovens é feito por professores do estabelecimento que não os professores dos alunos com dificuldades.

A segunda proposta tem a ver com a formação contínua de professores, no âmbito do lançamento de novos programas, actualizações para professores nas áreas das ciências e sobre formação na utilização das novas tecnologias da comunicação.

7.6 – A constituição de parcerias para reforço logístico da instituição

Paralelamente a um esforço contínuo de utilização de novas tecnologias ao serviço das necessidades pedagógicas, onde naturalmente existe o primado da pedagogia sobre a tecnologia, o CNED procura manter-se actualizado sobre as novas possibilidades tecnológicas, de forma a poder utilizá-las em proveito dos seus utilizadores. É claramente a situação da utilização da televisão digital e a optimização da utilização da Internet para fins educativos.

Merecem especial destaque dois projectos.

- Projecto de utilização da Internet para formação com base em suportes áudio

Em parceria com o operador institucional de telecomunicações de França – a France Telecom – o CNED desenvolveu nos seus cursos de Verão uma primeira experiência de formação com base em suportes sonoros, através da Internet. Os trabalhos eram enviados em discurso áudio e a sua correcção era feita via electrónica. Neste momento está em curso a concepção e produção de suportes áudio para a aprendizagem do Inglês, destinada aos alunos do ciclo 3 da escola elementar. A estratégia de difusão de formação sobre este discurso, utilizando as redes telemáticas, será então testada de forma mais alargada.

- Projecto de televisão digital por satélite

O CNED, a AFPA e o IGS⁶⁵, qualquer deles operadores de formação, associaram-se no quadro de uma convenção assinada com a DGEFP⁶⁶ para o lançamento de um canal digital de teleformação.

Os trabalhos de concepção pedagógica, técnica e jurídica foram realizados em 1998 e 1999, e as emissões em regime experimental deveriam ter tido início no fim do ano 2000.

A grande vantagem de um sistema digital de difusão é a de facilitar, para além da emissão de imagens de televisão, o envio de informações relacionadas com as emissões. Nomeadamente há a hipótese de legendar o mesmo documento em várias línguas, enviar informação não síncrona sobre a formação (bibliografia, textos complementares), ou permitir a intervenção síncrona dos espectadores.

⁶⁵ Institut de Gestion Sociale.

⁶⁶ A assinatura desta convenção com a DGEFP (Delegation Générale à l'Emploi et à la Formation Professionnelle du Ministère de l'Emploi et de la Solidarité) foi realizada em 17 de Março de 1999.

Para que o sistema funcionasse adequadamente o CNED suportar-se-ia na sua rede de centros de recepção das emissões interactivas, já em funcionamento há alguns anos e pelo seu alargamento a outras instituições.

Prevvia-se ainda que, no futuro, a recepção pudesse ser feita individualmente, em casa dos utilizadores.

Esta situação de recepção em locais com diferentes facilidades de comunicação origina diferentes níveis de interactividade o que determina as opções pedagógicas e de modelos comunicacionais das próprias emissões.

Por dificuldades várias, desde a imposição do Conseil Superior de l'Audiovisuel de ter como interlocutor uma única instituição, até ao fecho imprevisto do satélite analógico sobre o qual eram feitas as emissões do CNED, este decidiu avançar sozinho para as suas emissões digitais.

De facto, esta opção não colocou grandes problemas, tanto mais que a UCS-AV estava já equipada com material de produção vídeo em formato digital. Apenas foi necessário equipar os locais de recepção.

A referência a este “consórcio”, que acabou por não ter concretizado os seus objectivos, justifica-se pelo facto de ter permitido ao CNED um estudo prévio e adaptação tecnológica que lhe facilitou a decisão de autonomização, de forma rápida e sem grandes problemas logísticos.

7.7 – A cooperação internacional

Pode resumir-se a cooperação internacional do CNED em dois grandes objectivos: a difusão e comercialização das actividades da instituição e a consolidação e expansão da utilização da língua francesa no mundo.

O CNED, no seu relatório de actividades de 1999, assume a existência de 5 grandes linhas estratégicas de colaboração com parceiros internacionais:

- *parceria com uma instituição de ligação* do CNED no estrangeiro com partilha de acompanhamento pedagógico (Ex.: Al Miza Centre de Casablanca);
- *parceria multiforme com um dado país* (ex.: China);
- *parceria com estabelecimentos de EAD estrangeiros*, assente na cedência de direitos sobre os produtos de formação do CNED (ex.: Centre National de Téléenseignement de Madagascar e Universidade Cândido Mendes, no Brasil);
- *parceria com universidades estrangeiras* tendo como fim a disponibilização de formação de formadores a distância na área de Francês como Língua Estrangeira;
- *avaliação de sistemas de formação a distância* (ex.: centros de ensino a distância dos institutos franco-japoneses de Tóquio e Kyoto, Perú e República Checa).

Ainda no âmbito da cooperação internacional, o CNED já realizou programas de formação a distância, inicial ou contínua, a pedido da ACCT (Agência da Francofonia) e da UREF (Université des Reseaux d'Expression Française).

Merece ainda relevo particular o dispositivo montado para fazer formação sobre produtos hortícolas africanos e de iniciativa da COLEACP ⁶⁷. Assim foi montado um dispositivo de formação, com sessões presenciais e a distância e com tutores de terreno que possibilitam uma formação adequada no âmbito da “gestão da qualidade – do campo à expedição”. Os formandos são sobretudo agricultores dos países africanos de expressão francesa, tendo-se optado por realizar as sessões práticas de acordo com a altura de maturação dos produtos em estudo. Os tutores no terreno são por sua vez acompanhados via Internet por especialistas do CNED.

Ainda no âmbito da estratégia francófona, o CNED mantém relações estreitas de cooperação em diversos domínios do ensino a distância com a Télé Université du Quebec (TELUQ) e com o Centre Romand d'Enseignement à Distance (CRED), na Suíça.

⁶⁷ COLEACP – Comité de Liaison Europe Afrique Caraïbes Pacifique.

7.8 – A participação em associações e redes internacionais de ensino e formação

Com o mesmo espírito com que estabelece parcerias individuais com inúmeras instituições no mundo inteiro, o CNED filiou-se em algumas redes relacionadas com o ensino e formação e particularmente com a formação a distância.

Deste modo, o CNED é membro das seguintes organizações:

- ICDE (International Council for Open and Distance Education);
- EADTU (European Association of Distance Teaching Universities);
- EDEN (European Distance Education Network);
- Comissão nacional francesa para a UNESCO.

No âmbito desta última ligação, o CNED desenvolveu formação a distância para os futuros bibliotecários da biblioteca de Alexandria, no Egipto.

7.9 – A participação em programas da União Europeia

Inserido no espaço da União Europeia o CNED participa nos programas europeus relacionados com o ensino e a formação profissional, nomeadamente os programas SOCRATES, LEONARDO da VINCI, PHARE, TACIS, entre outros.

Inseridos nestes programas destacamos três projectos:

- projecto Thésée Europe, do programa Leonardo da Vinci

Este projecto faz um ponto de situação sobre o estado das telecomunicações na Europa e perspectivas de evolução. Produziu um dispositivo de formação/informação sobre o assunto, disponível em cinco línguas.

- projecto Wawaman, do programa Phare

Este projecto é centrado no desenvolvimento da indústria da água, tendo em vista a integração europeia e tem por fim a produção de formação a distância para engenheiros e técnicos especialistas sobre os problemas relativos à gestão da água.

- projecto Eumédís – Université Virtuelle de la Méditerranée

Neste projecto foi constituído um consórcio transnacional com o objectivo de criar uma Universidade Virtual Mediterrânica que possa responder a necessidades concretas dos países desta região. O consórcio agrega instituições muito poderosas no âmbito do ensino e formação a distância, nomeadamente:

- Open University (UK);
- UNED (Espanha);
- Consorzio Nettuno (Itália);
- CNED (França).

Actualmente⁶⁸ este projecto está em fase de aprovação.

⁶⁸ Maio de 2001.

8. Outras características institucionais

Como qualquer instituição moderna, o CNED aposta fortemente na valorização de todos os seus colaboradores. Esta aposta é tanto mais determinante quanto o número de pessoas que de uma forma efectiva ou sob contratos temporários trabalham para a instituição.

Assim, o CNED criou em 1994 a Direcção dos Recursos Humanos, que desde essa data tem desenvolvido trabalho significativo. Deste modo, foi dada relevância ao diálogo e acções sociais, à higiene, segurança e saúde no trabalho e à formação contínua de todos os colaboradores da instituição.

Actualmente esta Direcção depende da Secretaria Geral do CNED.

Trabalham no CNED cerca de 8.500 pessoas, das quais cerca de 7.000 são pagas directamente pela instituição e as restantes 1500 pagas pelo Estado francês.

8.1 – Diálogo e apoios sociais

Neste âmbito o “Comité Technique Paritaire Central” (CTPC), organismo paritário representante do pessoal, tem sido ouvido nas grandes questões de funcionamento institucional. Em 1999 este comité reuniu duas vezes, uma em Março e outra em Junho e por essas ocasiões foram tratados temas como:

- as perspectivas de evolução da produção da produção impressa;
- o balanço da formação de 1998;
- as actividades do CNED e o plano de formação para 1999;
- a aplicação de acordos para o pessoal técnico e operário;
- a reorganização do CNED ligado à introdução na administração de novos softwares de gestão.

Existe ainda no CNED uma “comissão de obras sociais” que iniciou as suas actividades em 1998 e que em 1999 levou a cabo uma série de acções específicas interessantes envolvendo cerca de 130 trabalhadores. Entre essas actividades podem-se salientar:

- apoio a férias em família;
- apoio aos novos trabalhadores;
- apoio jurídico;
- apoio económico, social e nos estudos.

O conjunto dos apoios geridos por esta comissão ascendeu a mais de 390 mil Euros (2,6 milhões de francos) ⁶⁹.

8.2 – Higiene, segurança e medicina preventiva

Existe um “Comité de Higiene e Segurança Central” do CNED e comités de higiene e segurança especiais localizados em cada componente do estabelecimento, criados por despacho ministerial em 1997.

Os comités especiais são regra geral constituídos por um inspector de higiene e segurança e as suas funções são as seguintes:

- elaboração de pareceres e propostas em matéria de higiene e segurança;
- vistorias de prevenção;
- participação na elaboração de inquéritos sobre acidentes;
- controle da conformidade dos locais com as regras de higiene e segurança;
- animação da rede de higiene e segurança.

⁶⁹ Cerca de 78 mil contos.

Importa realçar que, no âmbito da sua actuação, o comité central e os comités locais levam a cabo diversas acções de sensibilização e formação. Entre estas acções destacam-se acções de formação sobre “locais de trabalhos e posturas adequadas”, “primeiros socorros” e exercícios de simulação de evacuação dos locais de trabalho.

No âmbito da medicina do trabalho, todos os trabalhadores do CNED beneficiam de consultas obrigatórias no início de actividade e periodicamente de cinco em cinco anos. A medicina preventiva apoia ainda o trabalho dos comités de higiene e segurança.

8.3 – Formação interna

Como organismo público, o CNED coloca à disposição dos seus trabalhadores a formação contínua enquadrada nos eixos de formação profissional definidos para a função pública em França, e que são:

- eixo 1: acções de formação organizadas por iniciativa da administração;
- eixo 2: preparação para os concursos de progressão na carreira;
- eixo 3: acções de escolha dos funcionários tendo em vista a sua formação pessoal.

O pessoal do CNED participou ainda em estágios e cursos de formação realizados em várias organizações:

- no próprio CNED (com inscrições gratuitas);
- na Escola, serviço comum do CNED e que recebe tanto funcionários da instituição como de outros organismos;
- em organismos públicos de formação ligados a diferentes ministérios (educação, economia, etc);

- em organismos privados para as áreas específicas da burocrática e da informática.

O esforço de formação interna realizado pelo CNED, em 1999, foi de cerca de 6 milhões de francos, o que representa 3,6% da massa salarial do estabelecimento.

Embora coexistam formandos nos três eixos referidos anteriormente, a grande maioria situa-se no eixo 1 - formação de iniciativa institucional.

Neste eixo, realizaram-se 2695 dias de formação envolvendo 1016 formandos. Daqui resultam formações com uma duração média de 2,65 dias, o que as categoriza como formações de curta duração, de acordo com o que expressa o próprio relatório de actividades do CNED ⁷⁰.

A Escola tem um papel preponderante na formação do pessoal do CNED. Apesar da multiplicidade das suas facetas e características, a sua principal tarefa é disponibilizar formação interna de forma organizada e permanente, sobretudo na dimensão institucional chave: actividades do ensino a distância – aspectos pedagógicos e logísticos.

8.4 – Dados administrativos e financeiros gerais

O orçamento do CNED é em cerca de 70% garantido por receitas próprias, o que para um organismo público é um factor extremamente interessante. Na verdade, a instituição, com a sua universalidade, consegue alcançar as economias de escala capazes de rendibilizar um sistema de ensino a distância. Apesar da sua filosofia ser eminentemente social e de as suas raízes terem sido o de fornecer educação às crianças do pós-guerra, é um facto que os seus

⁷⁰ CNED (1999, p.18): “Il convient de noter le développement de formation de très courte durée qui ont été initiées en interne”.

resultados financeiros são interessantes, como se pode analisar do quadro 5.11.

Receitas	
Directamente ligadas à actividade (inscrições de alunos)	447.367.882
Outras receitas próprias	34.676.749
Ministério da Educação	166.076.198
total	648.120.829
Despesas	636.551.505
Resultado	+ 11.569.324

Quadro 5.11 – Quadro de execução orçamental do CNED no ano 2000 (em francos franceses). [Fonte: CNED (2001)].

Se considerarmos os 370 mil alunos da instituição, constata-se que o custo bruto por aluno do CNED ronda os 50 contos ano. Comparativamente, em Portugal, a Universidade Aberta, em 2000, tinha um orçamento global de 3.225.000 contos para cerca de 11.700 alunos. O custo por aluno foi assim da ordem dos 275 contos ano.

Esta diferença tem uma explicação imediata – o efeito de economia de escala que o CNED conseguiu e que a Universidade Aberta ainda está longe de atingir por razões relativamente óbvias ⁷¹.

⁷¹ A principal é, certamente, a continuada situação de escassez orçamental que impede investimentos significativos para um amplo alargamento da oferta de novos cursos, que permitissem duplicar ou triplicar o actual número de estudantes.

9. Considerações finais

Da descrição feita ao longo deste capítulo temos de concluir que o CNED é uma instituição gigantesca, facto atestado pelos números resultantes da sua actividade: mais de 350.000 alunos inscritos em cada ano, mais de 8.000 funcionários, 8 institutos espalhados pelo país, representações oficiais em 175 países.

Os números são suficientemente esclarecedores para que seja necessário acrescentar algo mais.

Mas vale a pena tecer algumas considerações sobre a forma como o CNED tem sabido dar resposta às novas exigências colocadas por uma sociedade em constante mudança e onde os saberes se renovam a cada dia que passa.

Uma das grandes virtudes do CNED foi a de saber passar de geração em geração no ensino a distância (utilizando a terminologia de Nipper, Williams e outros) sem roturas que prejudicassem o primado da pedagogia sobre as tecnologias emergentes. E é com este espírito que o CNED consegue estar na “crista da onda”, tendo um sítio virtual de formação em funcionamento, com centenas de módulos de formação disponíveis. É ainda com esse espírito que o CNED se abalançou a uma situação perfeitamente inovadora ao utilizar as emissões de televisão digital, quer para aumentar a interactividade das suas emissões, quer para associar à tecnologia digital a exploração de novos serviços (envio de materiais de formação, serviço informativo aos estudantes, etc.).

Vale a pena referir outra vez o “efeito magnético” do Futuroscope” sobre o CNED, na expressão de Alain Fouché⁷². Na verdade, o efeito magnético verificou-se sem que tivesse havido uma alienação das componentes pedagógicas essenciais que fazem do ensino e formação a distância uma alternativa credível à formação presencial ou um seu complemento.

⁷² Ver nota 7 do presente capítulo.

Esta grande abrangência de actividades realizadas pelo CNED tem também os seus efeitos perversos, aliás reconhecidos pela própria instituição.

O enorme acervo documental materializado por um grande número de módulos de formação vai-se tornando obsoleto com o tempo, havendo necessidade de os avaliar de uma forma mais ou menos sistemática e decidir pela sua actualização ou extinção. Esse é um esforço que a instituição faz permanentemente, promovendo o fecho de oferta formativa já sem valor de mercado e abertura sistemática de novos produtos, actualizados e procurados pelos utilizadores da instituição.

A diversidade de áreas, níveis, cursos e tipos de formação levam a que algumas delas, em determinados momentos, sejam menos cuidadas que outras. Esta situação é ilustrada a cada momento pelo nível de procura dos diferentes produtos disponibilizados pelo CNED. Uma das áreas que tem sofrido um pouco com essa situação de menor atenção institucional tem sido a formação profissional contínua, facto que ultimamente tem sido alvo de tentativa de correcção, ajudada também pela introdução de novas ferramentas de apoio à formação, seja o Campus Électronique seja o lançamento da formação através da televisão digital.

Um factor que parece positivo é o facto do CNED ser um organismo público directamente dependente do Ministério da Educação, da Investigação e da Tecnologia, e por isso não excessivamente preocupada com os resultados de exploração. Assim a instituição presta um serviço público, podendo sem grande constrangimentos colocar acima de tudo os interesses pedagógicos da instituição e dos seus utentes. Apesar disso e como já se referiu, a taxa de cobertura do orçamento da instituição pelas receitas próprias é de cerca de 70%.

Uma última referência à crescente presença de oferta de ensino superior pelo CNED. É um facto que tem havido, ao longo dos anos, alguma relutância do sistema universitário francês em reconhecer ao CNED uma situação de pleno direito nesse nível de ensino. Cremos que a crescente importância das parcerias celebradas com Universidades contribuirá para que essa questão seja ultrapassada no futuro.

Capítulo VI

**A Open Learning Foundation (OLF)
e a Open Learning Company (OLC)**

Índice de capítulo

1. Introdução	475
2. Objectivos institucionais	479
3. Estrutura funcional e organizacional.....	481
4. Actividades desenvolvidas.....	484
4.1 – Actividades da OLF.....	484
4.2 – Actividades da OLC	485
5. A oferta formativa.....	488
6. Os materiais de aprendizagem.....	492
7. A tutoria na formação organizada através da OLC.....	493
8. A estratégia de <i>marketing</i> da OLC	495
9. Projectos relevantes desenvolvidos ou em desenvolvimento	496
10. Conclusões	498

1. Introdução

Este estudo de caso é, de facto, a análise da evolução de uma instituição (a OLF) que, partindo da iniciativa de cerca de duas dezenas de institutos politécnicos britânicos, deu origem a uma organização com fins lucrativos (uma empresa), que hoje desenvolve a actividade no domínio da educação e formação a distância – a OLC.

Actualmente ambas as instituições existem, com áreas de intervenção bem definidas e conjugando as suas actividades de modo a desenvolver o ensino e a formação a distância, bem como aumentar os ganhos financeiros dos membros da OLF e da própria OLC.

A OLF é um consórcio de universidades britânicas e europeias especialmente dedicada ao aumento da eficácia e da flexibilidade dos sistemas de ensino superior universitário e politécnico.

A missão da OLF é “facilitar o acesso dos indivíduos e organizações às universidades e formações de nível superior através da disponibilização de ensino de muito boa qualidade” ¹.

A OLF colabora com outras instituições na produção de materiais pedagógicos de qualidade, na investigação sobre a sua mais adequada utilização e proporciona ainda um suporte alargado às instituições associadas para a introdução de novas abordagens no ensino e na formação.

Fundada em 1990 pelo ministro para o ensino superior do Reino Unido mas por iniciativa dos Institutos Politécnicos², como já se referiu, a OLF dedicou-se inicialmente ao desenvolvimento de materiais pedagógicos para permitir que os seus membros beneficiassem de uma efectiva economia de escala.

¹ Expressão retirada do sítio do ICDL (<http://www-icdl.open.ac.uk/icdl>) – Fevereiro de 2001.

² Por essa razão a sua designação inicial era a de “Open Polytechnics”.

Actualmente, a OLF utiliza os seus conhecimentos e competências no domínio da formação a distância para apoio ao desenvolvimento de programas, através de parcerias com membros do consórcio ou com entidades externas, públicas ou privadas.

De um modo geral a OLF :

- proporciona às instituições associadas suporte e orientação no desenvolvimento de novas estratégias de ensino;
- proporciona um espaço de troca de ideias e experimentação de soluções entre os seus membros;
- empreende investigação sobre os processos de aprendizagem;
- representa os seus membros junto de organismos internacionais, particularmente da União Europeia;
- é ela própria membro de organizações europeias e mundiais dedicadas ao desenvolvimento dos sistemas de ensino e formação a distância.

A OLF viveu desde sempre do financiamento dos seus membros³ e das receitas que obtinha através da venda dos seus materiais e prestação de serviços de consultoria em que se especializou. Nunca a OLF foi financiada directamente por dinheiro públicos, nem as suas actividades foram controladas pelo respectivo Ministério. A percentagem cada vez maior de auto-financiamento garantiu a esta instituição a independência e o prestígio que hoje lhe é largamente reconhecido.

Durante o ano 2000 a OLF criou a OLC – Open Learning Company – com o intuito de flexibilizar a produção e comercialização dos seus produtos e serviços, bem como garantir uma resposta rápida às oportunidades de negócio que constantemente aparecem nesta área de actividade.

³ Inicialmente institutos politécnicos, que deram posteriormente lugar às denominadas “novas universidades”.

A OLF mantém o seu estatuto agregador e promotor de parcerias entre as organizações pertencentes ao consórcio e outras instituições, cabendo à OLC materializar a vertente empresarial.

Actualmente a OLC desenvolve e produz conteúdos para apoiar o ensino a distância, seja através dos tradicionais suportes impressos, seja através da sua disponibilização pela Internet. A OLC publica os seus próprios conteúdos e actua como canal de vendas dos membros da OLF.

As universidades inscrevem estudantes, apoiam-nos, procedem à sua avaliação, validam os cursos, certificam os graus académicos. É o papel das universidades. A OLC desenvolve e explora os conteúdos, procurando oportunidades de negócio nas empresas. A OLF centra-se na investigação e desenvolvimento sobre os processos de ensino e aprendizagem e desempenha uma função de representação ⁴.

O excerto da intervenção de David Hardy, na NASULGC Conference, é bem elucidativo do papel das duas instituições e do seu posicionamento face às universidades. A ideia de uma empresa competitiva foi o objectivo da criação da OLC.

A OLC é o resultado de uma repartição de actividades com a OLF. Aceitando que as universidades são boas numas coisas e não em outras, nós criámos uma organização que pode facilmente atrair e lidar com o investimento comercial – não apenas com subsídios e donativos⁵.

Os processos de decisão nas universidades são considerados lentos, tendo em conta a necessidade de respostas rápidas para os novos desafios que se colocam. Enquanto operadores isolados e sem outro tipo de estruturas de suporte, as universidades não têm capacidade de atrair os financiamentos adequados e necessários.

⁴ Hardy, David(2000), *Intervenção na NASULGC Conference*, Santo António, Texas, em 13 de Novembro de 2000, como presidente da EADTU.

⁵ Ibidem.

A necessidade da rapidez de decisão e de capacidade de resposta às inúmeras solicitações justificou a institucionalização da Open Learning Company.

2. Objectivos institucionais

A missão da OLF pode ser traduzida pelos seus objectivos institucionais e que, basicamente, se traduzem em:

- melhorar a qualidade do ensino superior e da formação;
- aumentar a quantidade de oferta no ensino superior e na formação;
- melhorar a eficácia do ensino superior e da difusão da formação.

Os objectivos operacionais da OLF podem ser identificados em três ou quatro vertentes distintas e que são:

- obter economias de escala significativas;
- dividir o risco do investimento;
- institucionalizar a cooperação institucional entre os membros do consórcio;
- criar um *Centro de Conhecimento* no âmbito do ensino e formação a distância.

Estes objectivos decorrem da necessidade de flexibilização de atitudes perante os grandes desafios que se colocam às instituições de ensino superior e que giram à volta das características dos estudantes.

Estes são em número cada vez maior e apresentam também maior diversidade, não só de formação mas também de interesses pessoais e vocacionais. Por outro lado, os estudantes de hoje disponibilizam-se para financiar a sua própria formação. O financiamento público reduz-se, a qualidade que se exige à formação é cada vez maior, o papel do formador é mais exigente. Como consequência, são necessários métodos de ensino e formação mais flexíveis.

Das considerações anteriores infere-se que estão criadas condições para uma utilização cada vez maior de sistemas de ensino e formação em regime de

ensino a distância. Acresce ainda que as instituições públicas têm dificuldade em lidar com os constrangimentos referidos, para além das constantes solicitações que a nova sociedade emergente continuamente apresenta. Assim, faz todo o sentido a criação de pequenas empresas, flexíveis, de alto valor em termos de recursos humanos e de *know how* e não condicionadas pelos mecanismos de decisão impostos às instituições públicas.

É com base nestes pressupostos que David Hardy⁶, justifica a necessidade da OLC⁷. Esta assume como sua missão “ser um líder na disponibilização de materiais para a ensino a distância, bem como para os produtos associados, para uma educação e formação proveitosa e de qualidade para as pessoas em qualquer parte do mundo”⁸.

⁶ Primeiro presidente da OLF e actual Director Geral da OLC.

⁷ Hardy, David (2000), *Intervenção na NASULGC Conference*, Santo António, Texas, em 13 de Novembro de 2000, como presidente da EADTU.

⁸ Wolfe, Andy e Hardy, David (2000) “Welcome to the Open Learning Company” (*handouts* de apresentação de conferência).

3. Estrutura funcional e organizacional

Apesar do consórcio OLF ser constituído por cerca de 40 instituições (essencialmente universidades), a sua estrutura central é constituída por um corpo técnico muito reduzido, instalado num escritório na zona central de Londres⁹.

A concepção, produção de materiais e respectiva implementação é contratada, sempre que possível, às instituições do consórcio. Esta estratégia permite gerir a instituição de uma forma extremamente flexível e ter custos de funcionamento em geral reduzidos¹⁰, bem como assegurar a propriedade dos materiais pelo corpo académico respectivo.

Por outro lado, a articulação existente entre as instituições do consórcio possibilita a utilização efectiva dos materiais por um grande número de utilizadores, promovendo a economia de escala procurada com a criação da OLF e posteriormente, da OLC.

Actualmente a OLC apresenta-se como uma empresa (sociedade por quotas), dividida entre a OLF (20%) e a Virgil Investment Group,Ltd (80%). Por sua vez, o capital desta última empresa é detido por um conjunto de sócios individuais ligados ao mundo do ensino e da formação e por uma *joint-venture* de empresários que acreditam na viabilidade económica deste projecto.

⁹ Na totalidade, o pessoal do núcleo central da OLF e da OLC não ultrapassa uma dezena de pessoas.

¹⁰ Muitas vezes na terminologia profissional designados de *overheads*, representam os custos associados ao funcionamento global das instituições, nomeadamente custos administrativos, de aluguer de instalações, amortização de equipamentos, etc.

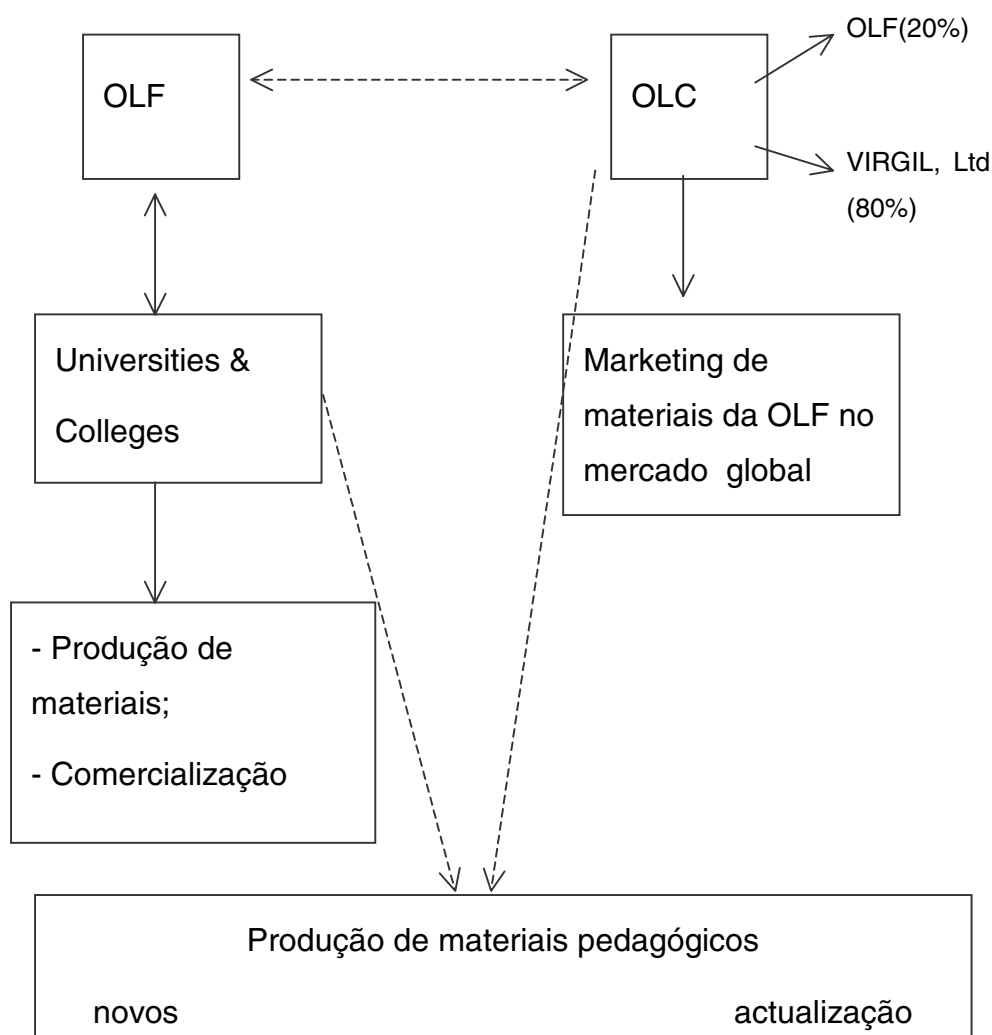


Fig. 6.1 – Organização estrutural/funcional da OLC e da OLF.

Mesmo tendo em conta a evolução que se tem verificado desde a fundação da OLC, é clara a sua relação funcional com a OLF e os seus respectivos membros. Menos clara é no entanto a repartição prática de competências, dado que em determinadas situações, os membros do consórcio OLF individualmente (que não a OLF), podem entrar em competição comercial com a OLC.

Esta situação pode tornar-se eventualmente delicada no futuro, quando for necessário actualizar materiais ou criar novos produtos.

Até agora a maioria dos materiais pedagógicos são propriedade da OLF, que cede os direitos de comercialização e de *copyright* ¹¹ à OLC.

Com esta nova organização funcional, a produção de novos materiais pode ser feita apenas pela OLF ou mesmo por um dos parceiros (universidades), podendo a OLC ficar de fora dos direitos de comercialização ¹².

Por outro lado, a OLC tem autonomia suficiente para orientar as suas actividades seguindo uma lógica de mercado, de acordo com os interesses dos seus investidores.

No entanto, resta intocável o princípio de ser a OLC a empresa que comercializa a produção já realizada no âmbito da OLF e que produz novos materiais necessários ao consórcio.

¹¹ Obviamente que os direitos de autoria não são cedidos, já que são inalienáveis.

¹² Esta situação de organização entre os diferentes membros do consórcio e a OLC não está ainda muito clara à data da realização deste estudo (Maio de 2001). Os responsáveis pelas duas instituições esperam ter o problema completamente clarificado a breve prazo.

4. Actividades desenvolvidas

A OLF e a OLC organizam as suas actividades por grandes áreas de actividade, havendo claramente uma estratégia de intervenção concertada mas autónoma.

À OLF cabem as tarefas de orientação estratégica e representação institucional do consórcio e de investigação nos domínios da educação e formação a distância.

À OLC compete toda a actividade de concepção e produção de materiais, de disseminação e *marketing* de produtos e desenvolvimento de serviços de consultoria.

4.1 – Actividades da OLF

A investigação em educação e formação é materializada pela realização de estudos de caso e elaboração de manuais de referência tendo em conta as experiências concretas que se desenvolvem no âmbito de cada um dos membros do consórcio ou outros e tendo como motivo o ensino a distância. As experiências são sempre relatadas pelos intervenientes e, quando é caso disso, pode haver lugar à produção de manuais.

Estes estudos e manuais são distribuídos por todo o consórcio, não tendo como objectivo uniformizar critérios ou comportamentos, mas antes servirem como demonstradores de boas práticas, que podem levar, eventualmente, a inovações pertinentes nos processos de ensino.

Também cabe à OLF representar os seus membros nos diferentes fóruns de que faz parte, nomeadamente no EADTU e no ICDE.

4.2 – Actividades da OLC

A OLC desenvolve as suas actividades orientada por grandes eixos de intervenção e que se podem resumir da seguinte forma:

- concepção de soluções formativas por medida, tendo em conta as necessidades de educação e formação;
- desenvolvimento dos partenariados com as instituições do consórcio OLF e com instituições externas, de modo a conceber soluções de formação mais eficazes e aplicáveis a públicos muito diversificados;
- aquisição e desenvolvimento de materiais de aprendizagem, seja em suporte papel, seja para utilização em soluções Web;
- disponibilização de uma plataforma tecnológica rentável com um sistema tutorial automatizado (Knowledge Engine™);
- *marketing* e venda dos produtos a uma escala global;
- promoção da acreditação da formação através do reconhecimento formal dos percursos formativos ou módulos de formação desenvolvidos.

Tendo em conta a larga experiência no ensino e formação a distância herdada da OLF, a OLC disponibiliza as suas competências aos membros daquela instituição e a outras entidades, através de um serviço de consultoria.

Os serviços de consultoria agrupam-se em áreas complementares:

- estudos de viabilidade financeira de projectos formativos;
- identificação do perfil dos utilizadores;
- desenho curricular da formação;
- apoio no acesso aos conteúdos;
- organização de serviços de difusão da formação;
- gestão de projectos de formação.

Para o desenvolvimento de projectos e realização de actividades de prestação de serviços, o reduzido número de colaboradores permanentes é por vezes insuficiente. Deste modo, a OLC selecciona os parceiros cujas competências sejam as mais adequadas face às necessidades dos clientes e promove a realização das respectivas actividades.

A OLC presta um conjunto alargado de serviços a uma grande diversidade de clientes, desde departamentos governamentais a instituições internacionais de ensino a distância, passando por empresas de diverso tipo e dimensão.

A OLC é ainda solicitada, por instituições não pertencentes ao consórcio, a realizar trabalhos de monitorização e avaliação durante o desenvolvimento de projectos, de forma a assegurar o seu bom funcionamento ou a fazer as correcções que se verificarem adequadas.

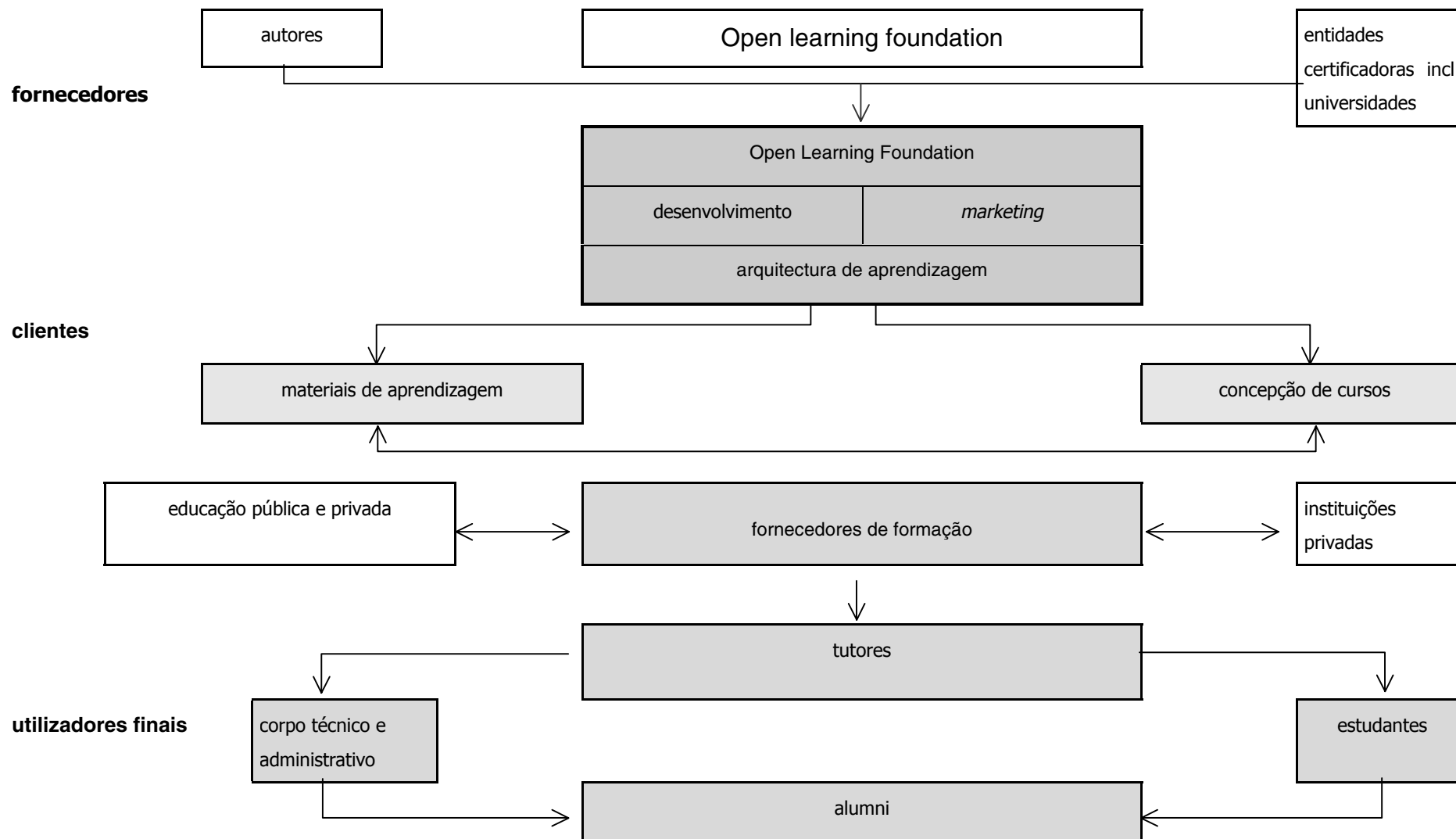
Na página seguinte representa-se o esquema de funcionamento da Open Learning Company.

Existem três níveis de abordagem em quase todos os processos de criação de parcerias ou negócios: os clientes, os fornecedores de conteúdos e de reconhecimentos/certificações e os utilizadores finais.

A teia organizativa parte naturalmente do diálogo com os clientes e do trabalho ao nível do núcleo duro da organização – *marketing* e desenvolvimento. A partir dessa altura desenvolvem-se as relações com autores e com os fornecedores de formação (nunca a OLC, mas de um modo preferencial um dos membros da OLF vocacionado para o conteúdo em causa).

Finalmente, o dispositivo de formação é colocado à disposição dos utilizadores finais de acordo com o desenho traçado ao nível do projecto (arquitectura de aprendizagem).

Cadeia de produção da Open Learning Foundation / Company



5. A oferta formativa

A OLC dispõe actualmente de uma oferta formativa, através dos materiais cedidos pela OLF, que cobre mais de 5000 horas de estudo. Estes materiais estendem-se por uma quantidade significativa de cursos e programas, muitos deles integrados ou integráveis em planos curriculares institucionais, outros especialmente vocacionados para a formação contínua.

Na realidade, a OLC não realiza qualquer formação. Apenas cria condições, nomeadamente pela produção dos respectivos materiais pedagógicos, para que as instituições do consórcio possam difundir os seus programas e cursos para um universo muito alargado de utilizadores.

We are learning architects: we design and build course programmes for clients¹³.

A OLC concebe e produz cursos para um vasto conjunto de clientes, sejam do sector público ou do privado. Desde a sua fundação até ao presente, mais de 100 mil estudantes já utilizaram materiais produzidos pela instituição.

Do catálogo de formação oferecido pela OLC podemos verificar que a oferta formativa se estende pelas seguintes áreas:

- *Business;*
- *Healthcare;*
- *Professional ODL Development;*
- *Environmental Management;*
- *Social Work;*
- *Management;*
- *Personal Development.*

¹³ <http://www.openlearningcompany.com/consultancy/> (Fev. 2001).

Através de pesquisa com facilidades de hipertexto, podemos identificar os módulos existentes em cada uma das áreas e, para cada um dos módulos, as unidades formativas respectivas.

Como exemplo, mostramos duas páginas sequenciais na área de formação “Social Work”.

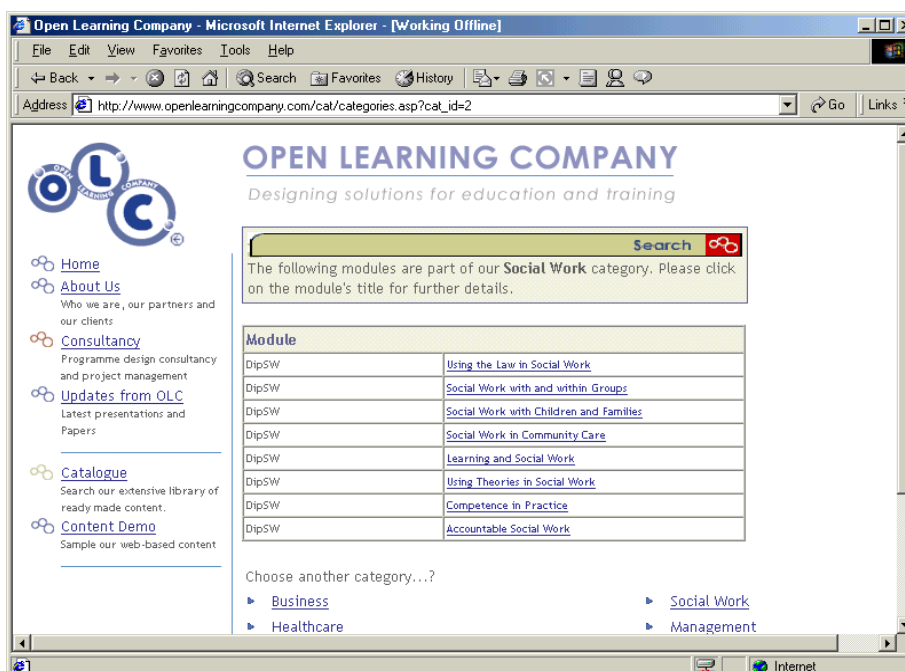
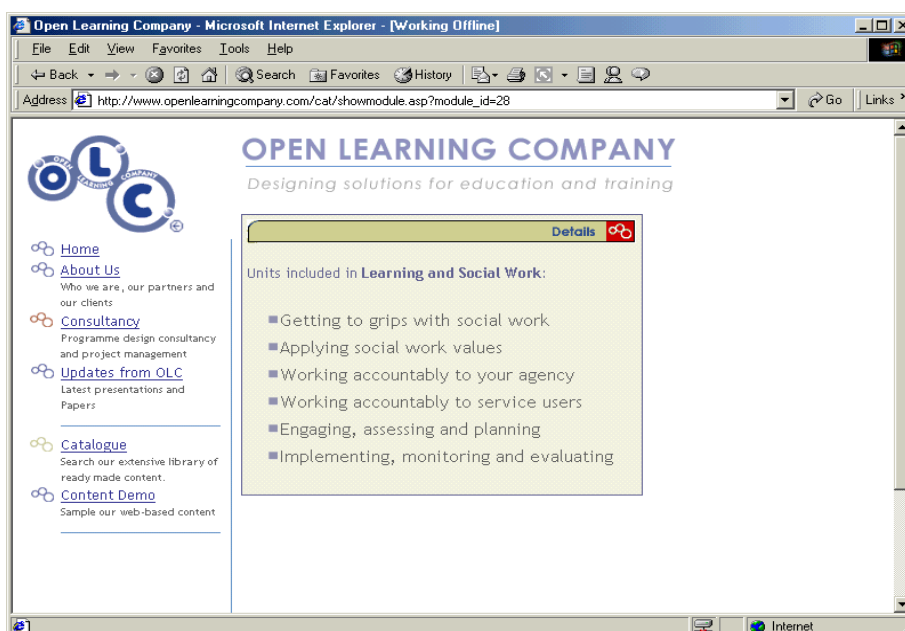


Fig. 6.2 – Páginas do sítio da OLC exploradas em percurso de hipertexto.

A instituição (OLF) disponibilizou para a base de dados do ICDL¹⁴ informação sobre 4 programas completos de formação:

- *Business Studies, Bachelor of Arts;*
- *Business Studies, Higher National Certificate/Higher National Diploma;*
- *Healthcare Active Learning;*
- *Social Work, Diploma.*

Destes 4 programas apenas o “Business Studies” não refere, quando da indicação da adequação ao tipo de formação permitida, a formação contínua. Os restantes, para além dos seus públicos alvo preferenciais, indicam a formação contínua como segunda hipótese de utilização.

Qualquer dos programas é apresentado num conjunto de materiais, normalmente em suporte papel ou contendo outros suportes e serviços complementares, tais como audiocassetes e conferência por computador.

Os utilizadores que desejam seguir qualquer dos programas fazem-no utilizando o suporte tutorial disponibilizado pelas instituições promotoras da formação e que fazem parte do consórcio OLF. Este tem a seu cargo apenas a produção dos materiais de aprendizagem.

Paralelamente aos programas, o OLF disponibiliza um conjunto muito alargado de cursos, com durações muito variáveis¹⁵. Encontramos assim cursos com durações de 20 horas (por exemplo “Physiology”, 20 unidades de crédito) ou 150 horas (como é o caso de “People in Organisations” que é constituído por 12 módulos, 20 unidades de crédito) ou ainda de 240 horas (“Social Work in Community Care”, 12 módulos, 40 unidades de crédito).

¹⁴ ICDL – International Centre for Distance Learning, centro internacional para a investigação, ensino, consultoria e publicação de actividades relacionados com ensino e formação a distância. O ICDL é um instituto da Open University UK (<http://www-icdl.open.ac.uk/>).

¹⁵ Estão actualmente disponíveis na base de dados do ICDL cerca de quatro dezenas de cursos (Fev. 2001).

De um modo geral, as instituições promotoras propõem para cada curso um número de créditos que os alunos poderão vir a integrar em percursos de formação que venham a frequentar no âmbito das instituições do consórcio. Nas fichas de resumo de cada um dos cursos pode ver-se (em alguns deles) quais os programas onde os créditos adquiridos podem ser integrados. Por exemplo, o curso “People in Organisations”, com 20 créditos e com uma carga de estudo de 150, horas é integrável no programa “Bachelor of Arts in Business Studies”.

Ao nível da identificação do *nível de formação*¹⁶, a grande maioria dos cursos apresenta nas suas fichas descritivas o termo “continuing education”¹⁷ como referência, o que significa que estes são adequados para a formação contínua de activos.

Na conclusão da formação, em todos os casos, é atribuída uma certificação pela entidade formadora.

¹⁶ “level” no original (<http://www-icdl.open.ac.uk/icdl/export/europe/unitedki/.../index.htm>) .

¹⁷ No contexto em que se encontra pode ser traduzido pelas expressões formação contínua, educação permanente ou mesmo, formação ao longo da vida.

6. Os materiais de aprendizagem

Os materiais podem ser utilizados pelos estudantes de diferentes formas – na formação a distância ou em formação híbrida e também em cursos presenciais.

A dispersão de custos por várias instituições é um modelo para o futuro. Esta estratégia permite que as universidades tradicionais beneficiem da economia de escala à qual apenas poucas universidades especializadas podiam até há pouco tempo aspirar ¹⁸.

Todos os materiais são concebidos tendo em conta uma estrutura modular e uma utilização o mais flexível possível.

Os materiais são organizados em módulos onde se tem em conta o nível, a sua extensão medida em número de horas de estudo, e o número de créditos aconselhado de acordo com os padrões de creditação do CATS¹⁹.

Cada módulo disponibiliza aos alunos um manual de ensino a distância, muitas vezes complementado por livros adicionais de referência. Existem ainda, de acordo com o tipo de cursos, materiais em suporte áudio, vídeo ou informático.

Os materiais em suporte escrito podem ser fornecidos em papel ou em suporte electrónico (disquete ou CD), possibilitando algumas facilidades de edição.

¹⁸ <http://www.olf.ac.uk/olf/aboutus/main.asp?debug> (Fev. 2001)

¹⁹ Credit Accumulative Transfer Scheme, da responsabilidade do Council for National Academic Awards.

7. A tutoria na formação organizada através da OLC

Apesar da OLC não fazer a difusão da formação, ela organiza em parceria com os seus clientes e com a instituição formadora (preferencialmente membro da OLF), todo o processo formativo, na qual se inclui o sistema tutorial.

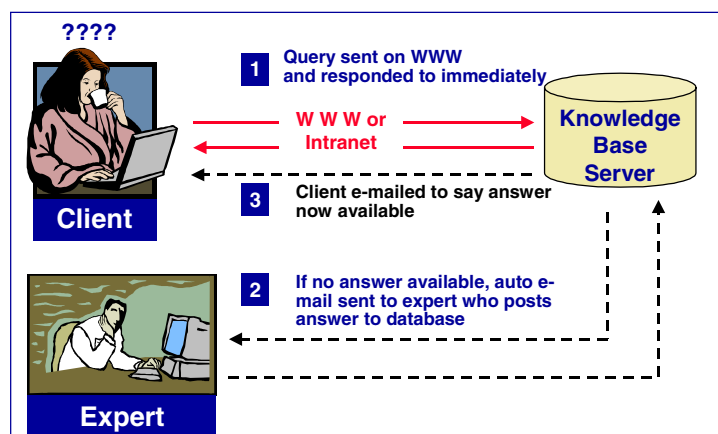
As tutorias são sempre da responsabilidade da instituição promotora da formação, podendo em casos adequados, ser realizadas no local por tutores seleccionados pelo cliente e de acordo com a entidade difusora.

Para apoio aos tutores, para além da formação de formadores que lhes é proporcionada, existem guiões de utilização dos materiais pedagógicos, bem como materiais relacionados com a avaliação da aprendizagem.

Por outro lado, nos cursos em que a funcionalidade da conferência por computador e particularmente da tutoria através da Web estão disponíveis, a OLC criou um sistema de tutoria virtual que denominou “KnowledgeEngine™”.

O funcionamento do dispositivo é relativamente fácil de explicar e consiste na pesquisa em base de dados de respostas a questões que já foram colocadas. O aluno navega através da base de dados utilizando as palavras chave da sua questão e tenta encontrar a resposta que pretende. Caso encontre a resposta fica com o problema resolvido. Se a busca não for satisfatória, a questão fica na base de dados como não respondida. O sistema, de forma automática, endereça-a para o respectivo tutor que elaborará a resposta adequada. Logo que a resposta é dada, o sistema arquiva-a de imediato na base de dados, notifica o autor da questão e permite que outros utilizadores a ela tenham acesso imediato.

KnowledgeEngine™ Information Flows



Copyright 1996 - 2000 BriefsNetwork.com - All Rights Reserved

Fig. 6.3 – Esquema de funcionamento do KnowledgeEngine™²⁰.

À partida, a base dados disporá, para cada curso, de um conjunto de respostas a questões que os tutores sabem que poderão aparecer com mais frequência aos alunos.

Na realidade, a utilização deste sistema de tutoria parece ser economicamente satisfatória, dado que poupa muito tempo de tutoria aos formadores. Dir-se-á que estamos em presença de uma tutoria genericamente automática e com tendência para aumento contínuo de respostas disponíveis.

Em contrapartida, o ambiente social favorável à aprendizagem reduz-se, pelo que há que pesar com cuidado em que circunstâncias se deve utilizar este tutor electrónico, ou se o devemos complementar com esquemas e estratégias de socialização dos alunos, quando tal for possível.

²⁰ Retirado de artigo de Churchward, Mark (2000), inserido no sítio da OLC.

8. A estratégia de *marketing* da OLC

Dada a importância fundamental do *marketing* para a sobrevivência económica da empresa, uma cuidadosa estratégia de divulgação de actividades, competências e capacidades tem sido levada a cabo no seio das diferentes instituições em que a OLF (e a VIRGIL Ltd) têm contactos.

Esta estratégia, aliada a um corpo permanente de colaboradores altamente qualificados e complementares nos diferentes domínios do ensino a distância, tem permitido que as respostas dadas em diferentes solicitações tenham tido um efeito multiplicador.

Como empresa que é, qualquer mercado pode ser aliciante. No entanto, já foram definidos territórios e canais preferenciais para a actividade de *marketing* institucional. Por parecer importante, transcreve-se o quadro fornecido pela OLC e que identifica com clareza esta questão.

Sueste Asiático	Escritório da OLC aberto em Singapura e acordos com o IRI Group
Índia	Relações estreitas com as empresas AEC and Medcon
América Latina e USA hispânica	Acordos com o UOC ²¹ Planeta (escritório OLC em Barcelona)
Europa e Escandinávia	via ICDE e EADTU
UK	Membros da OLF e outros parceiros comerciais
Others	British Council International MoU ²² City and Guilds International MoU

Quadro 6.1 - Territórios e canais de *marketing* da OLC.

²¹ Universidade Aberta da Catalunha.

²² MoU – memorandum of understanding: documento regulador de cooperação inter-institucional.

9. Projectos relevantes desenvolvidos ou em desenvolvimento

Sendo a OLC uma instituição bastante diferente das instituições clássicas relacionadas com o ensino e a formação a distância, com a particularidade de ter como estrutura de origem uma instituição de carácter não lucrativo, vale a pena citar alguns dos projectos mais relevantes em que tem estado envolvida.

Estes projectos estão naturalmente enquadrados pela política de consultoria da instituição e cobrem as áreas que anteriormente foram referidas. Alguns deles foram iniciados pela OLF e continuaram sob a orientação da OLC.

Listam-se os que parecem mais importantes:

- *desenvolvimento de uma e-University* em trabalho conjunto com a Price Waterhouse Coopers, estando nesta altura concebida a estrutura orgânica e funcional da instituição, feita a análise de mercado e concluídas as recomendações quanto à estratégia financeira e comercial;
- *cooperação com a Ufl Ltd – Learn Direct* (University for Industry), com o intuito de aumentar de forma drástica o número e a qualidade das oportunidades de formação *on-line*;²³
- *desenvolvimento de um programa de mestrado* em regime de ensino a distância na área da Gestão de Serviços Sociais e de Saúde, a pedido do Serviço Nacional de Saúde britânico;
- *desenvolvimento de um projecto de percursos profissionais* em regime de ensino a distância para a qualificação em Gestão Ambiental, em parceria com a Engineering Employers Federation;
- *concepção de percursos formativos* em regime de ensino a distância para o Diploma in Social Work;
- *concepção e produção de um curso BA*²⁴ Business Studies Degree em regime de ensino a distância. Este curso já foi adoptada por numerosas

²³ A Ufl é um organismo criado pelo governo britânico em 1998.

universidades do Reino Unido, tendo os materiais de estudo sido publicados por uma das mais importantes editoras mundiais de livros na área da Gestão – a Blackwell Publishers;

- em fase de estudo está a difusão de *Business Courses* e *Inglês como Língua Estrangeira*, em parceria com uma das maiores universidades da América do Sul;
- concepção de conteúdos de curso de BA Business Studies Programmes, a pedido de uma universidade britânica e de uma das maiores instituições de formação a distância do sueste asiático.

²⁴ Bachelor of Arts.

10. Conclusões

Estas organizações mostram como é possível, com recursos reduzidos, mas com espírito de aproveitamento das múltiplas competências dos membros associados, conceber, produzir e disseminar de forma economicamente viável, produtos pedagógicos de qualidade para regimes de ensino a distância.

A estruturação global do consórcio, utilizando a OLC como elemento fundamental em termos de estratégia comercial e a OLF como dinamizador de uma acção pedagógica concertada em prol do ensino e da formação a distância, demonstra a possibilidade de funcionamento destes regimes para públicos muito diferenciados e com relativamente baixos custos de utilização.

Na verdade, a solução da associação de instituições, com a criação de estruturas ligeiras que coordenem e aproveitem as potencialidades de cada um, parece ser um dos caminhos possíveis e que se pode multiplicar com possibilidade de sucesso.

A estreita ligação entre as instituições promovida pela OLF e a actividade de corretor comercial desempenhado pela OLC, permitem dispor de uma estrutura de funcionamento bastante flexível e capaz de obter resultados interessantes numa área de actividade onde só o aproveitamento de economias de escala garante o sucesso (empresarial) das actividades formativas.

É interessante referir que a OLC tem intenção de, a relativamente curto prazo, colocar-se no segundo mercado de acções da Bolsa de Londres. Este pormenor significa tão só que os elementos da componente privada do projecto acreditam na sua viabilidade económica, com a consequente obtenção de mais valias financeiras.

Capítulo VII

Uma experiência portuguesa

O PROFISSS

Projecto de formação inicial qualificante
para a solidariedade e segurança social

Índice de capítulo

1. CONSIDERAÇÕES PRÉVIAS	503
2. O ESPAÇO VIRTUAL DE FORMAÇÃO PROFISSS	504
3. A EXPERIÊNCIA-PILOTO DE FORMAÇÃO	506
3.1 – Objectivos da experiência	507
3.2 – Público-alvo	507
3.3 – Conteúdos escolhidos / módulos	508
3.4 – Dispositivo de formação e estratégias de desenvolvimento de tutoria	509
3.5 – Análise por turma	510
3.6 – A avaliação da acção feita pelos formandos.....	515
3.7 – Conclusões	517
Anexo I – Quadros resumo das avaliações por parte dos formandos.....	521
Anexo II – Avaliação das aprendizagens.....	524
Anexo III – Tutoria em espaço virtual. Algumas notas de orientação.....	527

1. Considerações prévias

Enquanto os estudos de caso relatados nos capítulos V e VI se centraram sobre instituições e a sua organização a nível macro, com realizações perfeitamente sucedidas e estabilizadas, entendeu-se conveniente analisar uma outra experiência que, de certa forma, reflectisse algumas das tendências da formação nos dias de hoje.

De facto, a formação a distância encontra-se em Portugal numa fase de desregulamentação e de atomização. Algumas instituições procuram internamente as soluções formativas que parecem mais adequadas para o seu contexto, com a consequente proliferação de experiências, bem ou mal sucedidas.

Foi com esta intenção de análise micro que se decidiu estudar parte do trabalho desenvolvido pelo PROFISSS, instituição de projecto resultante de uma parceria entre a Associação Portuguesa de Segurança Social e a Secretaria de Estado da Segurança Social.

Partindo de uma análise de processos de trabalho extremamente fina e organizada, o PROFISSS determinou um conjunto de áreas formativas gerais e específicas, que de forma implícita ou explícita integram o universo de competências do Sistema de Solidariedade e Segurança Social.

Para suprir as necessidades de formação contínua por um lado e, por outro, permitir a aquisição de competências a potenciais novos colaboradores, a instituição organizou a formação segundo dois regimes diferentes:

- regime presencial;
- regime de ensino a distância.

Nos regimes presenciais foram concebidos cursos qualificantes de duração variável, conforme o tipo de conteúdo a tratar e de perfil profissional a satisfazer.

Em termos estratégicos, a instituição entendeu elaborar com base na análise dos processos de trabalho, um conjunto de manuais, concebidos de forma modular e que de algum modo pudessem ser utilizados em qualquer tipo de regime, com as adaptações mínimas que se impusessem.

Foram assim elaborados cerca de 50 manuais sobre as mais variadas temáticas da Solidariedade e Segurança Social. Estes manuais começaram desde logo a servir como apoio à formação presencial realizada pela instituição.

2. O Espaço Virtual de Formação PROFISSS

A Comissão de Gestão do PROFISSS considerou, desde o seu início, que o seu público preferencial reunia as condições adequadas para a concepção e aplicação de um modelo de ensino a distância.

De facto, o público-alvo referenciado está muito disperso em termos geográficos, tem habilitações académicas que não são, de um modo geral, reduzidas, é servido pela rede telemática privada (Intranet) da Solidariedade e Segurança Social; e tem necessidade de actualização constante pelas mais variadas razões, que vão desde a alteração de legislação até à alteração de normas e procedimentos em diferentes serviços.

Foi assim decidido conceber um sistema de formação a distância baseado na filosofia de “Escola Virtual” e através do qual os formandos pudessem realizar integralmente as suas actividades formativas. Foi deste modo criado o “Espaço Virtual de Formação PROFISSS” suportado na plataforma informática de gestão de formação WebCT, perfeitamente adequada aos fins pretendidos.

Pretendia-se que a plataforma desse resposta aos seguintes requisitos:

- recepção de conteúdos em formato HTML;
- espaço de tutoria em sistema de conferência, com facilidade de organização pelo tutor;
- gestão administrativa dos formandos;
- identificação e registo permanente das actividades do formando;
- possibilidade de realização de testes de avaliação automatizados (em situação de avaliação formativa);
- gerador de correio electrónico privado.

Considerou-se ainda a necessidade de a ferramenta poder dispor de um sistema de comunicação síncrona para a realização de reuniões virtuais ¹.

Assim, o Espaço Virtual de Formação, na página de entrada de cada curso, ficou com o aspecto que se mostra na figura 7.1.

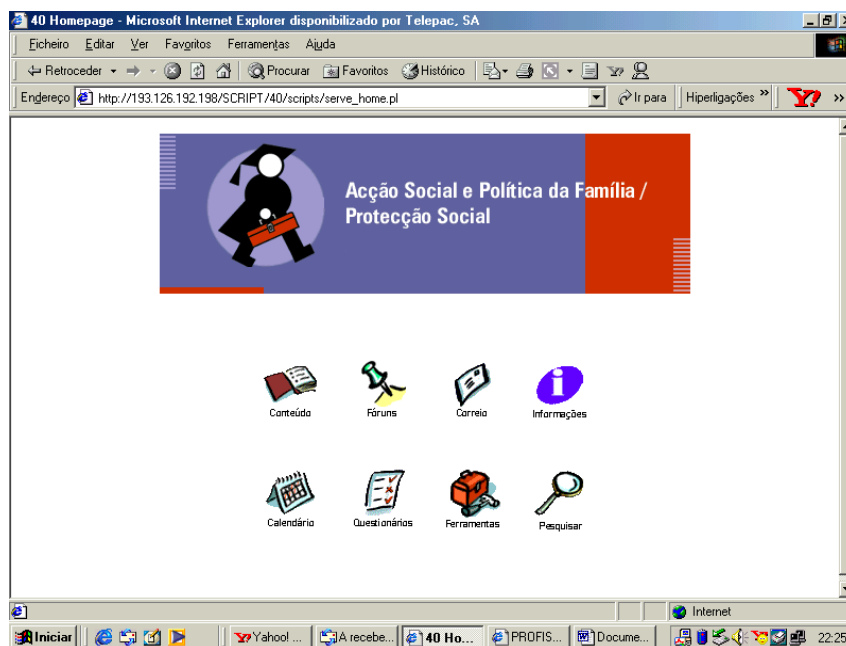


Fig. 7.1 – Página inicial de um curso na “Escola Virtual” do Espaço de Formação PROFISSS.

¹ Esta facilidade não chegou a ser activada.

3. A experiência-piloto de formação

Esta experiência foi realizada entre Outubro de 2000 e Janeiro de 2001 e contou com a colaboração de várias instituições e quadros pertencentes ao universo da Solidariedade e Segurança Social (SSS).

Os sub-capítulos que se seguem são uma adaptação, revista e aperfeiçoada, de um relatório de avaliação por nós efectuado e resultante da monitorização efectuada ao longo de todo o processo formativo.

Ao analisar globalmente a experiência realizada no âmbito do teste do sistema de formação a distância, utilizando um modelo de “Escola Virtual”, pode dizer-se, sem grande margem de erro, que os resultados superaram as expectativas mais optimistas.

A participação entusiástica dos formandos, o empenho colocado nas actividades pelos tutores e a boa organização interna da estrutura do PROFISSS permitem pensar que a instituição tem capacidade para generalizar desde já a utilização do sistema de formação virtual.

Existem materiais pedagógicos em diferentes suportes, existe um corpo de tutores com formação adequada, existe estrutura organizativa profissionalizada e com conhecimentos adequados sobre o funcionamento destes regimes formativos. Resta pois disponibilizar a formação aos formandos, induzir neles os estímulos adequados e disponibilizar para todo o sistema da Solidariedade e Segurança Social um verdadeiro sistema de formação contínua. Para outros utilizadores, o PROFISSS pode constituir uma opção credível para a formação inicial.

3.1 – Objectivos da experiência

O lançamento da formação no “Espaço Virtual de Formação PROFISSS” tinha em vista os seguintes objectivos:

- verificar a adequabilidade do software de gestão às exigências do ensino a distância, através da utilização das suas diversas funcionalidades;
- identificar indicadores comprovativos da facilidade de utilização do software por públicos sem conhecimentos informáticos especiais;
- testar diferentes durações de formação e verificar os níveis de sucesso e motivação atingidos;
- testar a fiabilidade do software WebCt, do sistema informático e da Internet em situação de acessos múltiplos;
- aplicar métodos de tutoria activa e verificar o seu impacto na motivação dos formandos e nos resultados da aprendizagem;
- testar os materiais produzidos segundo estruturas modulares em regime de ensino a distância.

3.2 – Público-alvo

Dado que se tratava de uma experiência piloto, o público-alvo não foi escolhido tendo em conta qualquer tipo de pré-requisito especial, fosse relativamente aos conteúdos, fosse quanto a proficiência informática específica.

Foram feitos convites a diferentes serviços relacionados com a SSS, como os Centros Regionais, Serviços Sub-Regionais, Instituto para o Desenvolvimento Social, Direcção Geral de Regimes, Direcção Geral de Acção Social, Centro Nacional de Pensões, Instituto de Gestão Financeira, Departamento de Relações Internacionais, Departamento de Estudos Prospectiva e Planeamento, Centro Nacional de Protecção de Riscos Profissionais,

Inspecção Geral do Ministério do Trabalho e Solidariedade, e ainda o Instituto Nacional de Administração, Misericórdias, Câmaras Municipais e IPSS².

Deste modo resultou um público de utilizadores bastante heterogéneo quanto a conhecimentos prévios, idades, proficiência informática e localização geográfica (de Beja a Bragança, passando por Portalegre, Lisboa e Porto).

Como indicador da heterogeneidade académica da população alvo, podemos referir que, das 68 pessoas inscritas, 7 tinham 9 anos de escolaridade, 10 o 12º ano, 49 a licenciatura e 2 o mestrado.

3.3 – Conteúdos escolhidos / módulos

A escolha dos módulos deveu-se fundamentalmente à necessidade de testar em regime experimental diferentes tipos de conteúdos e diferentes durações previsíveis para a sua realização.

Assim optou-se por escolher:

- um módulo do *tronco comum* ³, com uma duração muito reduzida (1,5 semanas);
- um módulo de *Regimes*, com uma duração média (4 semanas);
- um módulo de *Acção Social*, com uma duração média/longa (7 semanas).

Os formandos inscreveram-se no módulo que pretendiam frequentar, tendo-se constituído uma turma por cada um deles.

Os módulos escolhidos foram:

- módulo 5 - Sistemas de Segurança Social;
- módulo 16 - Prestações por Velhice;
- módulo 40 - Acção Social – Política da Família / Protecção Social.

² Instituições Particulares de Solidariedade Social.

3.4 – Dispositivo de formação e estratégias de desenvolvimento de tutoria

O dispositivo de formação adoptado passava pela utilização dos materiais pedagógicos concebidos numa estrutura modular e colocados, em formato *html*, na área de conteúdos no “Espaço Virtual de Formação Profisss”. O modelo do dispositivo foi genericamente o seguinte:

- realização de uma sessão presencial inicial de 6 horas, com o objectivo de sensibilizar os formandos para os aspectos essenciais da formação a distância e proceder à familiarização com o software de gestão da formação (WebCt);
- período de aprendizagem a distância, com a utilização de uma estratégia de tutoria activa, onde o tutor colocava questões que servissem de suporte ao debate temático. A comunicação entre o tutor e os formandos e entre os próprios formandos fez-se exclusivamente através das conferências organizadas no interior do LMS;
- realização de testes formativos no fim de cada sub-unidade;
- realização de uma sessão presencial final de 4 horas com o duplo objectivo de avaliação sumativa da aprendizagem através de um teste escrito e avaliação da formação através de questionário distribuído aos formandos e debate aberto.

O dispositivo continha em si a calendarização das actividades formativas.

Tendo em conta os objectivos da experiência-piloto, bem como os conteúdos da formação de tutores oportunamente realizada, optou-se por um método de *tutoria activa*, em que os tutores, para além de esclarecerem as dúvidas, tinham ainda o papel de dinamizadores dos grupos, através da colocação de questões que fomentassem a participação de todos e consequente orientação

³ A formação qualificante inicial estrutura-se em três áreas diferentes: o tronco comum, a área de “Regimes” e a área de “Acção Social”.

do debate⁴. Dado o tipo de formandos, bem como as características especiais do projecto, optou-se pela existência de dois tutores para cada uma das turmas.

3.5 – Análise por turma

Para uma avaliação da actividade de cada turma no desenrolar do processo de formação optou-se por seleccionar um conjunto de indicadores que nos pareceram pertinentes, nomeadamente:

- número de mensagens trocadas;
- número de mensagens lidas;
- número global de acessos;
- acessos a páginas de conteúdos;
- local / hora de estudo;
- distribuição por sexos;
- distribuição por idades;
- organização e participação nos fóruns.

a) Dados gerais

No quadro 7.1 comparam-se os dados globais relativos à realização da formação em cada uma das turmas.

⁴ Em anexo a este capítulo junta-se um documento de reflexão-orientação para a tutoria, em situações de aprendizagem em espaços virtuais de formação.

		Módulo 5	Módulo 16	Módulo 40
Dados gerais	Tutores	Tutor 1	Tutor 2 Tutor 3	Tutor 4 Tutor 5
	Dias de formação	7	24	35
	Formandos inscritos	24	23	21
	Formandos certificados	18	21	18
Sobre as mensagens	Mensagens trocadas	140	743	1596
	Média mensagens/dia	20	31	46
	% mensagens lidas	71	62	78
Sobre os acessos	Acessos totais ⁵	6.352	21.988	33.394
	Média de acessos por formando	276	956	1589
	Média diária de acessos formando	39	39	45
	% de acesso a páginas de conteúdo	72	87	93,3

Quadro 7.1 – Comparação de indicadores de realização da formação entre as turmas envolvidas na experiência.

b) Dados específicos

Módulo 5 - Sistema de Segurança Social (30 de Outubro a 15 de Novembro de 2000)

Local de estudo / horas de acesso

Os formandos acederam predominantemente entre as 9-12 ou 17-24 horas. Nesta turma alguns formandos conseguiram realizar actividades de formação durante o horário de trabalho, enquanto mais de metade só acedia após as 17 horas.

⁵ O software contabiliza um novo acesso sempre que o formando muda de página.

Distribuição por sexos

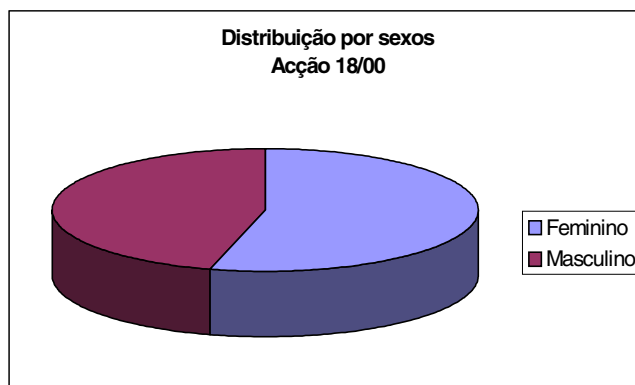
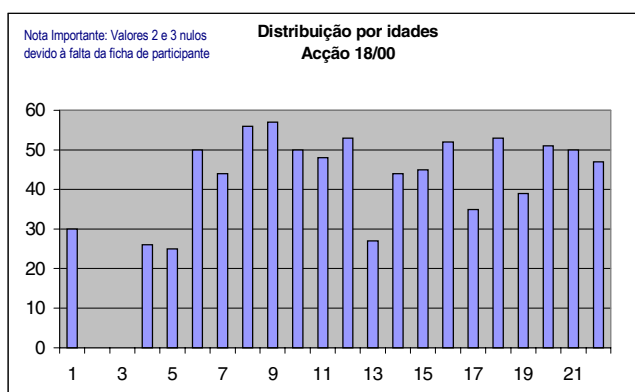


Fig. 7.2 – Distribuição de formandos por sexo na turma do módulo 5.

Distribuição por idades



Quadro 7.2 – Distribuição de formandos por idade na turma do módulo 5.

Fóruns / mensagens

Forum	Unread	Total
All	1	140
"Café Tertúlia"	0	38
Boas vindas	0	21
Coordenação	0	18
Main	1	60
Notes	0	3

Quadro 7.3 –Organização dos fóruns na turma do módulo 5 ⁶.

⁶ Os fóruns designados por *Main* e *Notes* são automaticamente gerados pelo LMS, não podendo, na versão em uso, ser alterados de forma a que o texto pudesse aparecer na língua portuguesa.

Módulo 16 - Prestações por Velhice (23 de Outubro a 27 de Novembro de 2000)

Local de estudo / horas de acesso

Os formandos acederam predominantemente entre as 9-12 ou 17-20 horas. Também nesta turma alguns formandos conseguiram realizar o estudo durante o horário de trabalho, enquanto cerca de metade só acedia após as 17 horas.

Distribuição por sexos

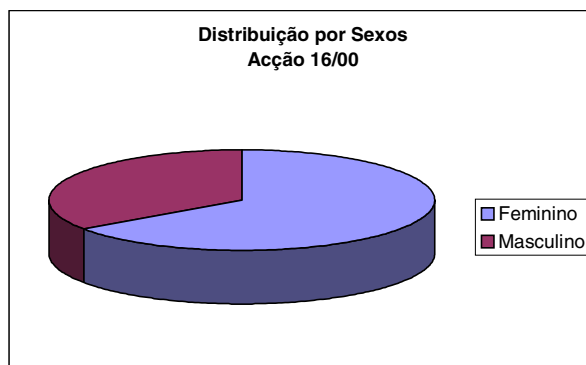
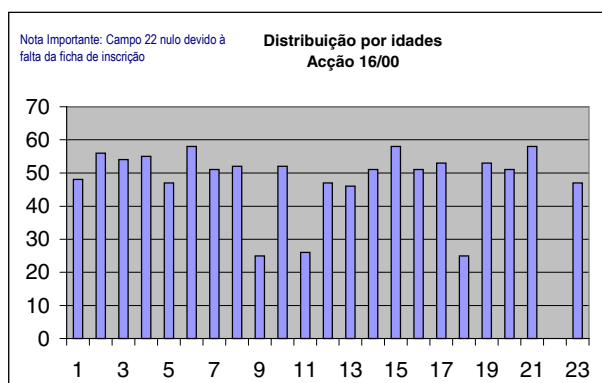


Fig. 7.3 - Distribuição de formandos por sexo na turma do módulo 16.

Distribuição por idades



Quadro 7.4 – Distribuição dos formandos por idade na turma do módulo 16

Fóruns / mensagens

Forum	Unread	Total
All	16	763
Actualização dos conteúdos	0	54
Avaliação do EAI (Grupo1)*	0	23
Avaliação do EAI (Grupo2)*	0	18
Avaliação do EAI (Grupo3)*	0	37
Avaliação do EAI (Grupo4)*	0	11
Café (Tertúlia Virtual)	2	111
Conteúdos - Dúvidas & Esclarecimentos	0	112
Coordenação	0	44
Grupo A*	0	80
Grupo B*	0	73
Grupo5*	0	19
Main	14	181
Notes	0	0

Quadro 7.5 – Organização dos fóruns na turma do módulo 16.

Módulo 40 - Acção Social – Política da Família / Protecção Social

(16 de Outubro a 12 de Dezembro de 2000)

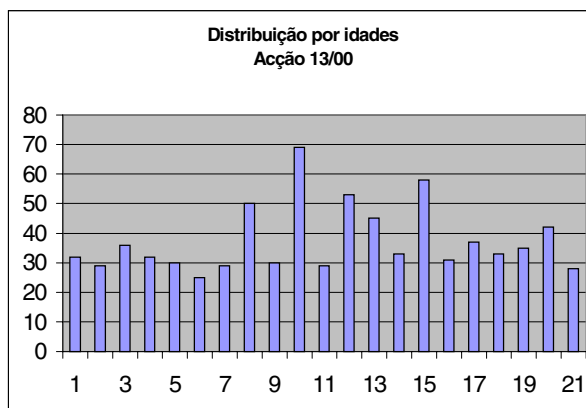
Local de estudo / horas de acesso

Os formandos acederam predominantemente ao “Espaço Virtual” entre as 20-24 horas, entre as 12-14 e as 17-19 horas. Verificam-se assim acessos à hora de almoço ou após a hora de saída. Grande parte dos formandos (quase só de sexo feminino) acedeu de sua casa.

Distribuição por sexos

Fig. 7.4 – Distribuição dos formandos por sexo na turma do módulo 40.

Distribuição por idades



Quadro 7.6 – Distribuição dos formandos por idades na turma do módulo 40.

Fóruns / mensagens

Forum	Unread	Total
All	5	1624
Café	3	310
Coordenação	0	95
EA 2	0	334
EA 3	0	388
EAl	0	344
Main	2	153
Notes	0	0

Quadro 7.7 – Organização dos fóruns na turma do módulo 40.

3.6 – A avaliação da acção feita pelos formandos

Os quadros-resumo da “avaliação pelos formandos do processo formativo”⁷ dão bem a ideia das características da formação desenvolvida.

Em termos médios, podemos verificar no quadro 7.8 a satisfação global dos formandos. A escala de classificação continha 5 níveis (de 1 a 5).

⁷ Em anexo no fim do capítulo.

Módulo	5	16	40
nível global	3,9	4,49	4,38

Quadro 7.8 – Índice de satisfação global dos formandos.

A diferença do módulo 5 para os restantes dois justifica-se pela sua muito curta duração, que não permitiu por exemplo, que os índices relacionados com a socialização do grupo (5 e 8) pudessem ser bem cotados – inferior a 3,6 no módulo 5 e superiores a 4 nos dois restantes.

É de salientar que nos módulos 16 e 40 existiram médias superiores a 4,5 em 5 e 4 ítems, respectivamente.

Pela análise das respostas e dos seus índices qualitativos, podemos arriscar a dizer que:

- no módulo 5 não houve tempo suficiente para sedimentar o espírito de grupo e criar uma verdadeira classe virtual;
- no módulo 16 o grupo existiu e as grandes questões desenvolvidas tinham um carácter eminentemente técnico – o que foi afinal o seu grande factor de motivação;
- no módulo 40 foi a interacção entre os participantes que predominou, facto que se deveu em grande parte ao tipo de conteúdo; ao estilo “imposto” pelas tutoras; às características particulares de algumas das formandas.

Para a turma 5 o item mais bem cotado foi “objectivos da sessão” com 4,41; para a turma 16 também foi o item “objectivos da sessão” com 4,95, o mais pontuado; a turma 40 teve como item melhor pontuado “utilidade dos fóruns temáticos”, com 4,72.

Podemos dizer que a avaliação feita pelos formandos relativamente à formação desenvolvida é francamente boa.

3.7 – Conclusões

As conclusões que se apresentam resultam da análise da participação dos formandos, do desenvolvimento da processo formativo e das afirmações dos formandos nas sessões presenciais de avaliação final.

Globalmente, o resultado deve ser considerado muito positivo, tendo em conta não só os resultados da aprendizagem,⁸ mas sobretudo todos os outros indicadores obtidos através dos registos realizados.

De qualquer modo importa realçar as conclusões que nos parecem mais significativas:

- o modelo de formação desenvolvido permite alargar a todo o país o processo de formação contínua, de forma consistente e com qualidade, favorecendo assim os serviços, dado que os formandos não se ausentam dos seus locais de trabalho;
- o modelo de formação mostrou-se adequado a uma política de desenvolvimento e apoio à formação contínua dos trabalhadores da Solidariedade e Segurança Social;
- o software escolhido para suportar o Espaço Virtual de Formação PROFISSS (WebCT) revelou-se de fácil utilização pelos formandos, salvo nalguns casos de adaptação mais difícil, que se foram resolvendo através do adequado apoio de uma conferência de *help desk* – a cargo da coordenação;
- a formação a distância parece um regime adequado para grande parte dos quadros das instituições da SSS. O modelo utilizado permitiu abolir alguns dos problemas típicos dos sistemas clássicos de formação a distância;
- o isolamento dos formandos foi vencido graças à criação de turmas virtuais, que garantiu o aparecimento de “uma dimensão afectiva”⁹ entre os membros da turma;

⁸ Em anexo a este capítulo.

- a rapidez das respostas às questões colocadas pelos formandos foi uma constante, fosse pelo tutor, fosse através de algum dos colegas com mais conhecimentos específicos sobre a temática;
- existiu criação de “novos saberes” que não os previstos nos objectivos identificados nos manuais, baseados nas práticas das pessoas e das instituições envolvidas e que iam sendo expostos nos fóruns de discussão respectivos ¹⁰;
- a quantidade de trabalho exigido aos tutores com modelos de tutoria activa foi extremamente exigente, presumindo-se que o tutor de uma turma a distância tenha aproximadamente a mesma ocupação de tempo que se fosse formador de uma turma presencial para trabalhar os mesmos conteúdos.

Apesar do todo o sistema informático de suporte à formação (servidor instalado no IIES¹¹) não ter tido qualquer problema durante todo o tempo em que a experiência decorreu, respondendo bastante bem às solicitações, verificou-se que existiram alguns problemas de ligação por parte dos formandos, seja pela falta de equipamentos adequados, seja por problemas de lentidão da transferência de dados entre o servidor do IIES e os postos locais;

Daí se infere que, quando a formação a desenvolver for da iniciativa dos serviços, deve ser garantido aos formandos um acesso ao servidor através de uma boa ligação telemática e em local adequado. Sugere-se a colocação de um computador com ligação à Intranet ou à Internet em sala de formação específica e a negociação de um período de tempo diário para acesso a partir do próprio local de trabalho (entre 1 a 2 horas).

A duração dos módulos neste regime não deve ser inferior a três semanas nem deverá exceder as oito. Verificamos que no módulo 5 (7 dias de duração) os formandos quase não tiveram tempo de se conhecer e que no módulo 40 (35 dias de duração) já existiam alguns sintomas de fadiga, materializada, por exemplo, pela diminuição da frequência do fórum café.

⁹ Expressão utilizada pela formanda Inês na sessão de avaliação presencial (módulo 40).

¹⁰ Alguns formandos, na sessão final de avaliação, propuseram a compilação de algumas discussões realizadas nos fóruns, dada a sua riqueza técnica e utilidade de divulgação alargada.

A experiência foi rica, com participantes muito heterogêneos, seja ao nível da sua formação académica e/ou profissional, seja ao nível da sua proficiência informática.

Os resultados, porém, demonstraram que para este universo, essas diferenças não foram preponderantes nem significativas para a realização das aprendizagens.

¹¹ IIES – Instituto de Informática e Estatística da Solidariedade.

UM 16 - Prestações por Velhice**AVALIAÇÃO DO PROCESSO FORMATIVO PELOS FORMANDOS**

Itens		Escala de frequência					Média por Item
		1	2	3	4	5	
1	OBJECTIVOS DA ACÇÃO				1	19	4,95
2	UTILIDADE DOS CONTEÚDOS DO MÓDULO				5	15	4,75
3	ESTRUTURAÇÃO DOS CONTEÚDOS				2	18	4,90
4	UTILIDADE DOS FÓRUNS TEMÁTICOS		1	2	5	12	4,40
5	UTILIDADE DO ESPAÇO CAFÉ		2	4	7	7	3,95
6	MOTIVAÇÃO E PARTICIPAÇÃO			1	10	9	4,40
7	ACTIVIDADES DOS PARTICIPANTES			3	7	10	4,35
8	RELACIONAMENTO ENTRE OS PARTICIPANTES		1	4	4	11	4,25
9	EQUIPAMENTOS				8	12	4,60
10	ACESSO AO SOFTWARE DE FORMAÇÃO	1			6	13	4,50
11	APOIO TÉCNICO-ADMINISTRATIVO		1	2	6	11	4,35
Total							49,40
Média da Turma							4,49

Quadro 7.10 – Resultado da avaliação feita pelos formandos à formação do módulo 16.

Anexo II – Avaliação das aprendizagens

módulo 5

	NOME ¹²	CLASSIFICAÇÃO	CERTIFICADOS	MOTIVO
1		10	Suficiente	
3		13	Suficiente	
4		11	Suficiente	
5		13	Suficiente	
2		11	Suficiente	
6		11	Suficiente	
7		13	Suficiente	
8		5		na
9				d
10		15	Bom	
11				d
12		10	Suficiente	
13		13	Suficiente	
14		6		na
15				d
20		17	Muito bom	
16		10	Suficiente	
17		16	Bom	
18		13	Suficiente	
19		12	Suficiente	
21		11	Suficiente	
22		17	Muito bom	
23		13	Suficiente	
24				d

Quadro 7.12 – Resultados da avaliação da aprendizagem para os formandos do módulo 5.

d= desistência

na = não aproveitamento

Total de formandos inscritos: 24
Total de participantes: 21
Total de desistências: 4
Total de formandos não certificados: 6
Total de formandos certificados: 18

Dos 24 formandos inscritos, dois desistiram no decorrer da formação, dois sem nunca terem acedido à formação e dois formandos não obtiveram aproveitamento.

¹² Por razões de confidencialidade, os nomes dos formandos foram omitidos.

módulo 16

	NOME	CLASSIFICAÇÃO	CERTIFICADOS	MOTIVO
1		18	Muito bom	
2		14	Bom	
3		15	Bom	
4				d
5		13	Suficiente	
6		17	Muito bom	
7		18	Muito bom	
8				d
9		16	Bom	
10		15	Bom	
11		16	Bom	
12		16	Bom	
13		18	Muito bom	
14		18	Muito bom	
15		18	Muito bom	
16		20	Muito bom	
17		19	Muito bom	
18		17	Muito bom	
19		18	Muito bom	
20		18	Muito bom	
21		17	Muito bom	
22		17	Muito bom	
23		13	Suficiente	

Quadro 7.13 – Resultados da avaliação da aprendizagem para os formandos do módulo 16.

d= desistência

na = não aproveitamento

Total de formandos inscritos: 23
 Total de participantes: 23
 Total de desistências: 2
 Total de formandos não certificados: 2
 Total de formandos certificados: 21

Dos 23 formandos inscritos, dois desistiram no decorrer da formação.

módulo 40

	NOME	CLASSIFICAÇÃO	CERTIFICADOS	MOTIVO
1		18	Muito Bom	
2		18	Muito Bom	
3		17	Muito Bom	
4		17	Muito Bom	
5		17	Muito Bom	
6		16	Bom	
7		16	Bom	
8		15	Bom	
9		18	Muito Bom	
10		15	Bom	
11				d
12				d
13		15	Bom	
14		10	Suficiente	
15				d
16		16	Bom	
17		19	Muito Bom	
18		16	Bom	
19		16	Bom	
20		17	Muito Bom	
21		10	Suficiente	

Quadro 7.14 – Resultados da avaliação da aprendizagem para os formandos do módulo 40.

d= desistência

na = não aproveitamento

<p>Total de formandos inscritos: 21 Total de participantes: 20 Total de desistências: 3 Total de formandos certificados: 18</p>
--

Dos 21 formandos inscritos, 3 desistiram: 1 não chegou a aceder à formação e dois desistiram no decorrer da mesma.

Anexo III – Tutoria em espaço virtual. Algumas notas de orientação¹³

Nota: Este texto destina-se particularmente a tutores que já tenham efectuado formação de tipo operativo num software de gestão de formação (WebCT ou outro similar).

O trabalho de tutoria em regimes de formação a distância não obedece a regras rígidas, dada a diversidade possível de perfis formativos e de estratégias de desenvolvimento da formação.

No entanto, há que considerar que a metodologia formativa, definida pelo conceptor e gestor da formação, pode condicionar de forma marcante a intervenção do tutor no processo de aprendizagem dos formandos.

Existem basicamente duas estratégias extremas de intervenção do tutor, que condicionam a sua intervenção junto dos formandos nos sítios virtuais de aprendizagem.

A primeira delas assenta na utilização dos fóruns apenas para esclarecimento das dúvidas que os formandos levantem. Nesta estratégia, o tutor não fomenta a actividade do grupo nem coloca questões extra que facilitem a aprendizagem.

A segunda utiliza o espaço do fórum para a criação de um verdadeiro espaço virtual de formação. Os fóruns são utilizados, não só para o esclarecimento de dúvidas mas também para o debate de questões relacionadas com a temática em estudo. O tutor, de forma sistemática, coloca novas questões à turma por forma a aumentar a sua actividade ao nível dos fóruns.

A segunda opção é bastante mais exigente em termos de tutoria, implicando maior tempo de ocupação do tutor, bem como maior exigência no domínio dos conteúdos, das metodologias e das estratégias formativas desenvolvidas em espaços virtuais deste género.

Tendo em conta a necessidade de se criar um padrão comum de procedimentos no “Espaço Virtual de Formação PROFISSS” no que se refere a aspectos de tutoria e organização pedagógica da formação, apresentam-se de seguida algumas sugestões que consideramos pertinentes para uma boa intervenção pedagógica.

Queremos referir no entanto que estas regras se aplicam especialmente à segunda estratégia de tutoria, anteriormente descrita.

¹³ Este anexo é a reprodução exacta das notas de orientação fornecidas aos tutores, quando da sua formação inicial, pelo que todo ele se apresenta em corpo de texto diferente do restante trabalho.

1. Calendarização da formação

Para uma eficaz gestão da formação, para rendibilizar materiais e estruturas logísticas de apoio, há que calendarizar adequadamente toda a formação.

Assim, no início de cada curso, deverá ser indicado aos formandos a data do início das actividades, a data do fim e datas intermédias que possam estabelecer situações marcantes para o curso (avaliações formativas, trabalhos de grupo, etc.).

Em média, um curso com uma carga de trabalho de 45 horas (equivalente a um curso presencial de cerca de 30 horas) pode ser calendarizado para cerca de um mês e meio.

2. Organização das turmas

Dado o tipo de actividade que é exigido aos tutores, é aconselhável que as turmas sejam constituídas por um número de formandos que varie entre 16 e 24.

3. Dimensão dos grupos

Devem ser constituídos grupos de discussão temáticos para aprofundamento e facilitação das aprendizagens. Apesar de os temas de discussão poderem ser os mesmos para todos os grupos, é conveniente restringir a discussão a um número reduzido de elementos de forma a melhorar as condições de comunicação entre os seus membros. Assim, devem ser constituídos grupos com 6 ou 7 elementos. Com números inferiores corre-se o risco de não existir massa crítica suficiente para dinamizar e manter uma discussão motivadora e produtiva.

4. Funções dos membros de cada grupo

Uma estratégia de dinamização dos grupos e sua co-responsabilização passa por atribuir a determinado membro tarefas específicas na dinâmica do grupo. Por exemplo podem ser designados, ou escolhido entre pares, um dinamizador e um relator.

5. Apresentação dos formandos

Nos fóruns gerais (*Main*) deverá ser aberto um fórum especial para a auto apresentação de todos os formandos e tutores. O tutor poderá providenciar um ficheiro com os nomes e fotografias de todos os elementos da turma (formandos e tutores).

6. Criação de fóruns

O tutor e o administrador do curso devem criar os fóruns adequados ao funcionamento de um determinado curso.

Devem existir: fóruns exclusivamente destinados à discussão temática na turma em geral; fóruns exclusivamente destinados a cada um dos grupos; um fórum de coordenação a utilizar pela administração do curso e destinado a informar os formandos sobre assuntos relacionados com a formação; um fórum destinado a conversa sobre temáticas não relacionadas com o curso (normalmente designado por *café* ou *cafetaria*).

A estrutura que se apresenta (Quadro 7.15) pode ser um exemplo típico de organização de fóruns para um curso com 3 Elementos de Aprendizagem¹⁴ (EA), onde se constituem 4 grupos de trabalho, para as discussões on-line assíncronas (ou síncronas). De notar que os fóruns *Main* e *Notes* são automaticamente geradas pelo software utilizado (WebCT).

7. A utilização da função “compose”

De entre as funções mais utilizadas nos menus de gestão dos fóruns, refere-se, pela sua importância, a função *compose*, destinada à criação de novas questões em cada um dos fóruns.

Esta função, nos fóruns relacionados com os conteúdos só deve ser utilizado pelo tutor, limitando-se os formandos a utilizar a função *reply*.

Nos fóruns *café*, ou nos fóruns onde se possam colocar dúvidas específicas não enquadradas em discussões temáticas, a função *compose* também poderá ser utilizada pelos formandos.

Esta metodologia possibilita a manutenção sob o mesmo tronco de todas as intervenções (e apenas estas) referentes a um tópico de conteúdo.

¹⁴ Designação utilizada no PROFISSS para unidades de conhecimento simples e cujo agrupamento pode dar origem a um módulo.

Fóruns	Temas a abrir (sub fóruns)	mensagens
<i>Main</i>	apresentação	
<i>Notes</i>		
Coordenação		
Cafetaria		
EA1 (acesso geral)	Dúvidas1 Dúvidas2 (...)	
EA2 (acesso geral)	Dúvidas1 Dúvidas2 (...)	
EA3 (acesso geral)	Dúvidas1 Dúvidas2 (...)	
Grupo1	Trab Grupo Ea1 Trab Grupo Ea2 Trab Grupo Ea3	
Grupo 2	Trab Grupo Ea1 Trab Grupo Ea2 Trab Grupo Ea3	
Grupo 3	Trab Grupo Ea1 Trab Grupo Ea2 Trab Grupo Ea3	
Grupo 4	Trab Grupo Ea1 Trab Grupo Ea2 Trab Grupo Ea3	

Quadro 7.15 – Exemplo de organização dos fóruns para uma turma com 4 grupos de trabalho.

8. Utilização de mensagens privadas

Não se devem encorajar os formandos a utilizar esta função, seja no *correio*, seja na resposta privada em mensagens dos fóruns, a não ser em casos em que a privacidade de um dos membros do grupo deva ser preservada.

9. A extensão das mensagens

Salvo o caso de trabalhos específicos, as discussões temáticas devem ser construídas à base de mensagens relativamente curtas e concisas, de forma a facilitar o trabalho de análise e de organização de conclusões. Cada mensagem deve ter apenas uma ideia e não englobar conceitos variados, mesmo que pertencentes à mesma temática.

10. As discussões síncronas no WebCT

Por razões operacionais, os fóruns devem ser utilizados de forma assíncrona, isto é, sem qualquer especificação de hora de ligação. Deste modo a flexibilidade de participação de todos é praticamente total.

No entanto pode acontecer que o tutor entenda útil discutir um tema em regime síncrono, isto é, estando várias pessoas ligadas ao mesmo tempo.

Estas sessões podem ser feitas utilizando a função *chat*, disponível no software ou utilizando os fóruns com a utilização sistemática do *update listing*. Deste modo, as sessões devem ser preparadas tendo em conta que este tipo de interacção só é eficaz se não existirem muitas pessoas a participar – um grupo de 6/7 pessoas parece ser um bom grupo - e se as temáticas forem muito concretas e extremamente factuais. O tutor deve essencialmente funcionar como moderador do grupo.

Capítulo VIII

**Estudos de caso:
consolidação de interpretações**

Índice de capítulo

1. ASPECTOS GERAIS.....	537
2. CONSTATAÇÕES.....	538

1. Aspectos gerais

Quando se escolheram em definitivo os estudos de caso da presente tese, era claro o objectivo que nos norteava: verificar, em três situações muito distintas, as formas organizativas, a filosofia pedagógica subjacente, as formas de difusão dos processos de formação e as estruturas logísticas de suporte às respectivas actividades.

Desse modo se chegou à escolha do CNED, da OLF/OLC e do PROFISSS, como situações de interesse relevante, não exactamente comparativas mas de complementaridade de características.

O CNED é o maior operador europeu de ensino a distância, com a característica quase única no mundo de ter utilizadores que vão do ensino elementar até a pós-graduações universitárias. O número de estudantes desta “mega-university”¹, como é classificada por Daniel (1995), é de cerca de 360 mil, sendo que mais de metade frequentam formações de nível superior.

O conjunto OLF/OLC tem uma concepção completamente diferente da anterior, pois nenhuma das suas partes disponibiliza formação a qualquer nível. A OLF aproveita o facto de ser um consórcio com muitas instituições prestigiadas aderentes, para produzir materiais de formação a distância. Utiliza as competências existentes em cada um dos membros e aproveita os benefícios que a economia de escala permite, quando se trabalha com um número de utilizadores potencialmente elevado. A OLC trata da vertente comercial, desde o *marketing* à instituição de novas parcerias.

O PROFISSS constitui uma situação de prova da utilidade e da eficácia dos sistemas de *e-learning* quando devidamente acautelada a sua utilização.

¹ Como vimos antes, o CNED não tem estatuto universitário, mas sim de uma Direcção Geral do Governo Francês. No entanto é associado de um número significativo de Universidades Francesas para o desenvolvimento de cursos e produção de materiais para regimes de ensino a distância

Permite-se concluir que cada vez mais é possível desenhar formação por medida e, em alguns casos, prescindir-se de sistemas pesados e complexos para o desenvolvimento da formação.

Por conseguinte, mais do que compararmos experiências e situações, podemos desenhar um quadro de complementaridades e verificar que ensinamentos se podem delas retirar.

As constatações possíveis de inferir são as que se listam no sub-capítulo seguinte.

2. Constatações

Esquemas organizativos muito diferenciados podem conduzir a resultados de muito boa qualidade.

Um macro-sistema que vive autonomamente (CNED), embora utilize as parcerias com organizações externas para o desenvolvimento de parte das suas actividades; uma organização que é ela própria um consórcio (OLF) e cria uma empresa de comercialização dos seus serviços (OLC); e uma micro-organização que assume o papel de entidade formadora da área específica da solidariedade e segurança social - são exemplos de organizações totalmente diferentes e que, por pressupostos comuns do que é a essência do ensino e formação a distância, atingem resultados positivos no desenvolvimento da sua actividade.

O processo de funcionamento em rede é adoptado como um meio de reduzir custos e aumentar a qualidade nos sistemas de ensino e formação a distância.

Tanto a OLF (desde o seu início) como o CNED utilizam parcerias para suportar as suas actividades de formação. Os factores relacionados com

a diversidade, a qualidade e o custo da oferta não são estranhos a esta necessidade. O aproveitamento de mais-valias de instituições diversificadas é benéfico para as instituições parceiras, sendo os seus produtos bastante mais competitivos e eficazes no mercado da formação.

A globalização da oferta é uma forma de tornar mais atractivo o investimento no mercado da formação

A constituição de parcerias com organizações de todos os continentes permite a rendibilização de produtos e serviços de formação para além do que seria possível se o funcionamento fosse apenas a nível local. O CNED e a OLC procuram parceiros em qualquer parte do mundo, para poderem efectuar as suas vendas e aumentar as suas receitas. O CNED, para além disso e no âmbito da sua missão, tenta preservar e, se possível, alargar a influência da língua francesa no estrangeiro.

A influência das ferramentas da Sociedade da Informação é evidente nas estratégias de concepção e desenvolvimento da formação a distância.

O Campus Électronique do CNED, o KnowledgeEngine da OLC, o “Espaço Virtual de Formação PROFISSS”, são exemplos nos dias de hoje, da necessidade imperiosa de utilizar a Internet como veículo privilegiado de comunicação entre os utilizadores dos sistemas de formação. A difusão dos materiais de ensino e a comunicação com os formandos para fins de tutoria e de socialização podem ser feitos através da Internet, utilizando ou não softwares dedicados.

Também para fins logísticos, a Internet se tem revelado de grande utilidade e eficácia, como é possível verificar pelos números do “téléaccueil” do CNED.

Não existem restrições significativas à utilização de metodologias de ensino a distância mesmo para públicos-alvo muito diversificados e em condições distintas.

Factores como a idade, a habilitação escolar prévia, o tipo de conteúdos, ou outros (localização geográfica, limitação física, etc.), não parecem influenciar as decisões de implementar dispositivos de formação utilizando os regimes de ensino a distância. As experiências do CNED em África, com a formação a distância no âmbito da agricultura; a formação escolar para jovens, mesmo para crianças e adolescentes; a formação em imagens médico-legais (exclusivamente via Internet), constituem um bom exemplo desta diversidade de públicos e das suas características.

A existência de um apoio pedagógico ao formando durante a sua formação é uma constante em qualquer dos casos estudados.

Apesar de se reconhecer os custos de um acompanhamento personalizado, o CNED tem como política proceder à correcção individual de todos os trabalhos dos seus alunos (para não falar do acompanhamento realizado pelos *répétiteurs* junto de deficientes).

A OLF sensibiliza todos os seus membros para a necessidade deste acompanhamento. Actualmente as parcerias lideradas pela OLC tentam implementar um modelo de tutoria inteligente, com o objectivo de diminuir os custos associados à formação (KnowledgeEngine).

O PROFISSS optou por uma estratégia de tutoria activa para maximizar as possibilidades de sucesso das aprendizagens.

Os materiais de estudo são disponibilizados aos alunos em diversos suportes (utilização de uma estratégia multimediática).

Não existe exclusividade de utilização de um suporte para difusão da formação. Mesmo no caso do PROFISSS os materiais pedagógicos

estão à disposição dos formandos em dois tipos de suportes (electrónico via Web ou papel).

A OLF/OLC privilegia o suporte papel, mas também muitos dos seus conteúdos são disponibilizados em suporte de leitura óptica (CD ROM).

O CNED apresenta uma variedade notável de suportes, dado que podemos encontrar desde cursos exclusivamente veiculados pela Internet até aos cursos compostos por pacotes multimédia clássicos (livros, audiocassetes e videocassetes).

A realização de sessões presenciais inseridas nos dispositivos de formação é uma necessidade comum.

A criação de um “dispositivo de formação a distância” é essencial em qualquer dos casos estudados. O carácter híbrido do dispositivo parece ser uma tendência comum. Em praticamente todas as situações de formação se prevêem sessões presenciais, com diferentes objectivos e em diferentes momentos do percurso formativo. No caso do CNED existem os momentos de recepção das emissões interactivas, na OLF existem as sessões iniciais de sensibilização, no PROFISSS existem as sessões iniciais para familiarização com o software de gestão de formação.

Em todos os casos se prevêem sessões finais presenciais para realização da avaliação sumativa.

A certificação e creditação da formação é uma resposta às necessidades dos utilizadores.

Qualquer das organizações tem preocupações com a validade das certificações conferidas à sua formação. Todas elas realizam provas presenciais para a atribuição de certificação.

O CNED tem a escolaridade não superior que disponibiliza reconhecida formalmente ao mesmo nível das escolas presenciais. A OLC, quando

negoceia os seus produtos de formação, inclui a creditação dada pelas instituições formadoras e que permite, de um modo geral, um reconhecimento académico ao mesmo nível da formação realizada em regime presencial.

O PROFISSS viu reconhecido, ao nível ministerial, a validade das suas formações para o acesso aos estágios na administração pública.

As organizações preferem utilizar a expressão “formação a distância” em vez de novas terminologias emergentes, designadamente “e-learning”.

Apesar da exposição mediática que o fenómeno e a expressão *e-learning* tem sofrido, é interessante notar que nenhuma das organizações utiliza este termo na sua terminologia corrente. Existe em qualquer delas uma sólida consciência e competências no domínio da formação a distância, seja esta distribuída pelos suportes tradicionais, seja pelos suportes disponibilizados pela Internet.

O CNED utiliza uma expressão clássica de “cours accessible en ligne” e o PROFISSS utiliza a expressão “formação *on-line*”.

Existe uma progressiva consciência dos profissionais (no activo ou desempregados) para a necessidade de formação contínua.

Os casos analisados reportam que as organizações suportam a sua actividade em públicos voluntários, que optam por este regime de formação pelas mais variadas razões. No entanto, é visível, pela análise do público que procura o CNED ou a OLC, que cada vez mais se assiste a uma procura de formação que possa acompanhar a evolução dos tempos, dos conhecimentos e das novas competências.

A dimensão da instituição promotora não é determinante para o desenvolvimento de um projecto formativo, mas antes é a sua forma de organização.

É evidente que, de acordo com Daniel (1995), as mega-instituições estão mais bem posicionadas que outras organizações para poderem sobreviver no mercado do ensino e da formação, dado que apenas nessa situação se podem aproveitar as vantagens da “industrialização” da produção e das consequentes economias de escala. Na verdade, as mega-instituições podem existir por si só (CNED) ou porque resultam da associação de muitas instituições de dimensões menores (OLF).

No entanto, verifica-se que pequenas instituições de formação, ou departamentos de formação das próprias organizações, podem obter resultados interessantes se tiverem uma massa crítica de público bastante apreciável. É o caso do PROFISSS, que tem mais de 15 mil potenciais utilizadores.

Parte III

Conclusões

A principal consequência de um ensaio de estudos prospectivos é o de contribuir para a construção de um tempo e de um espaço da consciência futura ¹.

A conclusão de uma obra de investigação deve fornecer ao leitor uma síntese global do trabalho efectuado, bem como levantar, infirmar ou confirmar hipóteses, fazer recomendações, dar pareceres, formular políticas, de acordo com a sua natureza e os fins que se propõe servir ².

Nesse sentido, o capítulo das conclusões está estruturado de tal forma que possa responder adequadamente às questões que se levantaram inicialmente com a pergunta de partida, que transcrevemos:

Existirão condições em Portugal, para num período relativamente curto de tempo (entre 5 a 10 anos) criar uma entidade reguladora e dinamizadora da formação profissional em regime de ensino a distância? Terá a maioria da população activa portuguesa as competências próprias para realizar a sua formação contínua utilizando estes regimes de ensino?

Como referimos no capítulo da metodologia (Cap. I – 1.8), a tese não foi organizada por forma a dar, de forma sequencial, resposta à questão de partida e por consequência, às hipóteses do modelo de análise.

Assim, nos Cap. II, III e IV tenta-se encontrar indicadores credíveis que possam indiciar da presumível capacidade dos activos portugueses para a utilização dos regimes de ensino a distância.

Embora de uma forma muito simplista se possa dizer que o ensino a distância pode ser utilizado em todos os níveis de ensino e para todos os tipos de público, temos de reconhecer que existe um limiar mínimo, onde

¹ Carneiro, Roberto (2000, p.8).

² Carmo, H. e Ferreira, M.(1998, p.164) e Quivy, R. e Campenhoudt, L. (1998, p. 243).

pressupostamente são atingidas as competências do aprender a aprender, do estudo autónomo e se detêm capacidades mais elevadas ao nível da compreensão de textos, de elaboração de cálculos complexos e do domínio de uma língua estrangeira. **E esse patamar fixa-se hoje, no nosso entender, ao nível da conclusão do ensino secundário.** Isto não significa, no entanto, que com índices de escolaridade mais reduzida os indivíduos não detenham as competências anteriormente estabelecidas. O percurso e a experiência de cariz profissional, o autodidactismo, o aprender fazendo, poderão ter contribuído para colmatar a carência de escolaridade.

O Cap. II aprecia as tendências evolutivas da sociedade e das pessoas nela inseridas. Identificam-se tendências de taxas de escolarização e da evolução da utilização das ferramentas disponibilizadas pelo fenómeno da Internet e que vieram modificar o panorama das estratégias de difusão em massa de conteúdos de todos os tipos, e naturalmente, de carácter formativo e educativo. **As projecções a que tivemos acesso apontam para um gradual aproximação dos padrões portugueses às médias da União Europeia.**

O Cap. III é dedicado essencialmente à prospecção da capacidade instalada em Portugal para a realização da formação profissional de base. Por um lado, analisa-se a formação profissional disponibilizada no sistema formal, no âmbito dos cursos tecnológicos, profissionais e do sistema de aprendizagem. Por outro, tentamos identificar a evolução da formação profissional contínua inserida no mercado de emprego e que resultados quantitativos se obtiveram. A conclusão a que se chega é que, em termos quantitativos, seja no domínio do formal, seja **no domínio da formação contínua inserida no mercado de trabalho, existe capacidade instalada para atingir valores de execução física mais elevados.**

É interessante referir que em 1998 já se atingiram valores de formação de activos em número próximo dos 10% da população activa, o que era uma das metas do XIV Governo Constitucional.

O Cap. IV vira-se claramente para o mercado da oferta. Para que os indivíduos possam realizar a sua formação é preciso que exista oferta em quantidade e qualidade. Ao longo do capítulo, para além do enquadramento teórico

relacionado com o ensino e formação a distância e suas actuais tendências, procurou-se, da forma mais exaustiva possível, identificar as boas práticas de formação a distância existentes em Portugal. De uma forma ainda mais alargada tentámos encontrar o maior número possível de instituições que se dedicam à oferta de formação a distância (Anexo1). **Podemos portanto concluir que existe mercado do lado da oferta.**

Ainda neste capítulo é possível encontrar indícios de “boas práticas” com públicos muito diferenciados, inclusivamente de escolaridade bastante reduzida (casos da PT Inovação, do CNED - Portugal e do CICCOPN).

Os capítulos referentes aos estudos de caso, (Cap. V, Cap. VI e Cap. VII) apresentam objectivos diferenciados, como também já foi referido. Por um lado procuraram-se encontrar modelos organizacionais e eventualmente reguladores dos mercados da oferta da formação. Por outro procurou-se saber dos tipos de público envolvidos e das estratégias de funcionamento dos sistemas.

No capítulo das conclusões formalmente expressas, numa primeira fase, verificamos as hipóteses formuladas no modelo de análise da investigação, remetendo para o texto a sua verificação ou a sua infirmação. Numa segunda fase, propomos um conjunto de cenários alternativos de organização do sistema regulador da formação profissional contínua em regime de ensino a distância. Esta proposição, como já foi referido, resulta não só da análise dos estudos de caso (onde se prefiguram duas organizações possíveis) mas também da necessidade de se propor algo de novo e necessário.

Da pesquisa que fizemos sobre estruturas organizativas da formação profissional em vários países da Europa e do resto do mundo, importa referir que não se encontraram estruturas públicas nacionais reguladoras da formação contínua a distância ³. Encontram-se muitos departamentos relacionados com a utilização das tecnologias da educação e muitos projectos governamentais nesse mesmo âmbito, mas sem relação objectiva com a temática que nos decidimos tratar.

³ O Brasil tem uma Secretaria do Governo Federal relacionada com o Ensino e Formação a Distância, mas fortemente orientada para os problemas da educação.

Capítulo IX

Conclusões

Índice do capítulo

1. VERIFICAÇÃO DAS HIPÓTESES FORMULADAS NO MODELO DE ANÁLISE.....	555
Hipótese 1 – A sociedade existente é tipicamente uma sociedade de emprego qualificado.....	555
Hipótese 2 – A formação básica fornece competências transversais adequadas.....	557
Hipótese 3 – A Sociedade da informação está generalizada e é de acesso universal.....	559
Hipótese 4 – A formação a distância apresenta oferta de qualidade e quantidade adequada.....	561
2. PROPOSTAS DE CENÁRIOS ORGANIZATIVOS NO CONTEXTO PORTUGUÊS.....	567
2.1 – Cenário 1- Criação de uma estrutura de regulação completamente autónoma	570
2.2 – Cenário 2 - Criação de uma estrutura autónoma de gestão suportada nas estruturas existentes	572
2.3 – Cenário 3 - Criação de uma estrutura coordenadora das instituições relacionadas com o ensino a distância	575
2.4 – Cenário 4 - Manutenção das estruturas existentes, a funcionar com re-definição de competências por despacho ministerial	576
2.5 – Cenário 5 – Criação de uma estrutura pública de regulação e promoção de formação a distância.....	577

2.6 – Cenário 6 – Promoção de um dos organismos existentes	579
2.7 – Cenário 7 – Criação de um consórcio privado, com características associativas	580
2.8 – Uma análise crítica final	581
 3 – LINHAS ORIENTADORAS PARA A CRIAÇÃO DE UM INSTITUTO PARA O DESENVOLVIMENTO DO ENSINO E DA FORMAÇÃO A DISTÂNCIA (IDEFD)	583
1. Objectivos do IDEFD.....	583
2. Organização estrutural.....	585
3. Análise de custos.....	588
4. Considerações finais.....	590
 4 – UM CENÁRIO GENÉRICO PARA O ENSINO E FORMAÇÃO PROFISSIONAL A DISTÂNCIA DE NÍVEL SUPERIOR EM PORTUGAL	591
 3.1 – Os aspectos gerais.....	591
 3.2 – Linhas orientadoras para a constituição de consórcios para o ensino e formação a distância	594
 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	597

1. Verificação das hipóteses formuladas no modelo de análise

Retomamos agora as hipóteses formulados no modelo de análise e identificam-se os indícios que ao longo dos diferentes capítulos levaram à sua confirmação ou infirmação.

Depois de encontrados os indícios valorativos relativos a cada uma das hipóteses formuladas, apresenta-se a interpretação dos resultados. Embora todas as hipóteses propostas sejam potencialmente verdadeiras, existem zonas de interrogação para as quais não se pode deixar de chamar a devida atenção.

Hipótese 1 – A sociedade existente é tipicamente uma sociedade de emprego qualificado

Constatação 1 – Estamos de facto no limiar de outro tipo de sociedade: “as tecnologias da informação estão a dar origem em todo o mundo a uma nova revolução industrial...” (Bangeman, 1994, p.4), (Cap. II – 1.1).

Constatação 2 – “Dentro de 10 anos, 80% das tecnologias que actualmente utilizamos estão obsoletas e serão substituídas por novas tecnologias mais avançadas. Nessa altura, 80 % da mão de obra estará a trabalhar com base numa educação e formação formais com mais de 10 anos” (Commission Européenne, 1996, p.19); (Cap. II - 1.1)

Constatação 3 – “A utilização de ferramentas informáticas por um grande número de profissões é já uma situação generalizada. Quase

nenhuma actividade humana está livre da influência penetrante da tecnologia” (Grupo de Lisboa, 1994, p.97), (Cap. II –1.1).

Constatação 4 – “Se é verdade que a formação contínua é uma ideia essencial nos nossos dias, há que inscrevê-la para além de uma simples adaptação ao emprego, na concepção mais alargada duma educação ao longo de toda a vida, concebida como condição de desenvolvimento harmoniosos e contínuo da pessoa” (Delors, Jacques, 1996, p.32), (Cap. II –2.).

Constatação 5 – “... a necessidade de uma mão de obra mais qualificada é inevitável em todos os sectores da economia e em todos os grupos profissionais...” (Parecer do IRDAC, 1990, p.19, (Cap.II - 1.1).

Interpretação de resultados

Como referimos no modelo de análise, esta hipótese, derivada do conceito “necessidade de formação contínua”, não seria especificamente tratada. De facto, ela é quase uma evidência, tal a forma como é encarada pela generalidade dos responsáveis públicos pelas políticas de educação e formação (governos e parceiros sociais). No entanto, temos de considerar que em contexto meramente académico é uma hipótese a colocar, já que poderemos encontrar situações em que ela pode não ser verdadeira.

Sem se ter feito uma pesquisa exaustiva foi possível encontrar constatações quase inquestionáveis - não só pela sua formulação, mas essencialmente pelo prestígio dos seus autores - da verdade da hipótese formulada.

Resta-nos pois considerar que estamos de facto numa sociedade onde a necessidade de formação contínua e cada vez mais qualificada é um dado adquirido.

Hipótese 2 – A formação básica fornece competências transversais adequadas

Constatação 1 – A taxa de escolarização do ensino secundário é hoje em Portugal de mais de 70%, enquanto no quadro da UE é de cerca de 83%. Daqui resulta que estes estudantes, em idade activa nos próximos 10 anos, deverão deter as competências mínimas para aprender autonomamente (Cap. II, Quadro 2.2).

Constatação 2 – 54% da população portuguesa entre os 20 e os 34 anos terá uma escolarização ao nível do ensino secundário em 2006, o que representa um enorme potencial para a utilização de metodologias centradas na auto aprendizagem (Cap. II -1.1).

Constatação 3 – Em 2001 são quase 30% os portugueses com diploma do ensino secundário e do ensino superior (Cap. II –2).

Constatação 4 – O sistema de ensino secundário tem capacidade de formar anualmente em todas as modalidades (cursos gerais, tecnológicos, profissionais), cerca de 400 mil jovens. O facto de apenas cerca de 30% dos jovens serem alvo de qualificação profissional inicial (Cap. III – 1.5) não inibe que a grande maioria dos diplomados não seja dotada de competências básicas transversais facilitadoras da aprendizagem autónoma de cariz profissional.

Constatação 5 – Tem sido feito um esforço formativo enorme, no âmbito das acções do Fundo Social Europeu, que tem contribuído não só para o aumento das competências individuais e colectivas, mas também para o enraizar de hábitos de formação contínua, claramente necessários às gerações vindouras, afirmação esta que, naturalmente, não carece de demonstração (Cap. III – 2.).

Interpretação de resultados

Partindo da questão inicial desta tese, é forçoso reconhecer que nos próximos anos ainda teremos uma faixa significativa de activos com idade superior a 45 anos e com baixa escolaridade, embora se possa concluir que as qualificações médias dos activos portugueses têm tendência para se aproximar dos padrões europeus. Podemos hoje dizer, sem grande margem de erro, que a população portuguesa a curto prazo (2005), na sua faixa de activos entre os 20 e os 50 anos, virá a ter muito provavelmente cerca de 40% de habilitados com o ensino secundário¹. Esta situação, com tendência evolutiva positiva, prefigura um nível mínimo de literacia adequado à realização de formação a distância, sem dificuldades acrescidas que não sejam as circunstanciais e não as relacionadas com as competências básicas já adquiridas em ambiente escolar. Ler e perceber textos, mesmo que mais elaborados, desenvolver autonomamente raciocínios complexos, compreender bem uma língua estrangeira, realizar operações complexas no domínio do cálculo numérico, são situações que a curto prazo farão parte do alfobre de competências do português médio.

Também foi possível verificar que o nível da escolaridade, por si só, não é um factor impeditivo da frequência de formação em regime de ensino a distância. A presunção de que pessoas com baixa escolaridade não podem seguir formações neste tipo de regimes é em parte desmentida pelas experiências francesas de formação de agricultores africanos com baixa escolaridade e com algumas experiências bem sucedidas em Portugal nessa área (caso do CICCOPN, por exemplo). O problema que se coloca, nestas circunstâncias, é o do desenho adequado dos dispositivos de formação a utilizar, sendo por isso necessário que se recorra a especialistas qualificados neste domínio de competências.

¹ Secretaria de Estado do Desenvolvimento Regional (1999).

Hipótese 3 – A Sociedade da informação está generalizada e é de acesso universal

Constatação 1 – O nível de acessos á Internet em Portugal cifrava-se em Abril de 2001 em 1,5 milhões de pessoas, enquanto em Abril do ano 2000 este valor era da ordem dos 800 mil (Cap. IV – 1.5).

Constatação 2 – Existiu uma significativa diminuição dos custos de acesso à Internet nos últimos anos, o que levanta algumas das inibições à sua utilização mais generalizada (Cap. II – 1.2).

Constatação 3 – O número de computadores nos lares portugueses tem vindo a aumentar de forma sustentada nos últimos anos, cifrando-se no ano 2000 em 36,9%, enquanto em 1997 esse mesmo valor era de 26,1%.² De acordo com o OCT (2002) estes mesmos valores eram de 39% em 2001 e 14% em 1997 (Cap. II – 1.2).

Constatação 4 – Estão em pleno regime de execução os projectos previstos no programa do XIV governo constitucional, nomeadamente o Programa Nónio Século XXI, Programa Cidades Digitais, cobertura nacional total de acesso à Internet em todas as escolas dos ensinos básico e secundário, acesso gratuito à Internet pelos cidadãos nos edifícios das Juntas de Freguesia, disponibilização de informação pública em sítios do governo e de cada um dos ministérios.

² Dados Bareme/Marktteste.

Interpretação de resultados

Os temores existentes sobre o problema da iliteracia informática são justificados e há que apostar claramente na alfabetização global das pessoas, no sentido das preocupações das cimeiras de Lisboa e da Feira³ da União Europeia e da sua iniciativa “e-Europe 2002 – Uma sociedade de informação para todos”.

A evolução dos indicadores que referimos, permite-nos afirmar com alguma segurança que, de forma gradual, a denominada Sociedade da Informação instalar-se-á no quotidiano do cidadão português e europeu. Admitimos porém que essa instalação seja feita em velocidades diferentes de acordo com os contextos existentes. Mas mais tarde ou mais cedo a sua generalização será um facto, sem prejuízo de ser previsível a existência, por longo tempo, de uma população residual de info-excluídos. Segundo estatísticas oficiais, a taxa de cobertura de ligação à Internet das escolas portuguesas do ensino básico e secundário é de 100%. O problema quantitativo parece estar resolvido, apesar de, em termos da UE, apresentarmos um dos piores índices de aluno por computador com acesso à Internet (19). Quanto aos níveis qualitativos não temos dados que nos permitam dizer onde se chegou.

Reforçando a ideia veiculada pela hipótese, são sobejamente conhecidas experiências e projectos de formação a distância com a utilização de plataformas de e-learning com públicos pouco familiarizados com a Internet (e mesmo com o próprio computador), em que se verificou uma rápida adaptação às novas ferramentas e o desabrochar de motivações acrescidas.

³ Março e Junho de 2000.

Hipótese 4 – A formação a distância apresenta oferta de qualidade e quantidade adequada

Constatação 1 – A formação a distância, enquanto regime de ensino, tem provado em todo o mundo a sua adequação para um sem número de situações formativas que de outro modo não teriam, provavelmente, resposta adequada (Cap. IV – 2.).

Constatação 2 – Não obstante a qualidade da oferta global, as intervenções formativas apresentam-se sempre de forma muito diversa e contextualizada tendo em conta a necessidade de encontrar respostas a necessidades específicas. Daí a enorme variedade de instituições, opções de funcionamento, estratégias de difusão, etc. (Cap. IV – 2.).

Constatação 3 – Não há nos casos analisados e em outras situações de que temos conhecimento, especiais constrangimentos no que se refere ao tipo de público que acede a formações em regime de ensino a distância, particularmente no que se refere a habilitações académicas. O CNED (Cap. V) desenvolve ensino a distância para todas as idades e em todos os níveis de ensino e formação, o PROFISSE (Cap. VII) realizou a sua experiência com público relativamente heterogéneo, seja ao nível de habilitação académica, seja ao nível da proficiência informática, o CICCOPN (Cap. IV – 3) tem desenvolvido formação a distância para trabalhadores da Construção Civil com baixas escolaridades. No entanto, considera-se que ser capaz de aprender autonomamente e gerir a própria aprendizagem, são competências que fazem parte do universo de “competências básicas” que admitimos potencialmente adquiridas ao nível da conclusão do ensino secundário.

Constatação 4 – A quantidade de formação a distância disponibilizada por operadores portugueses pode ser medida através do Anexo I e da descrição feita no Cap. IV – 3. Encontraram-se 36 entidades que de algum modo disponibilizam formação a distância ao público em geral, nos mais variados domínios de actividade⁴.

Constatação 5 – Existem poucos operadores que oferecem certificações académicas. Apenas se referenciaram o EBM, a Universidade Aberta e o CNED (Portugal) no conjunto dos operadores públicos e o IFB nos operadores privados. Os restantes operadores certificam os seus cursos, sem qualquer equivalência académica.

Constatação 6 – Não era intenção do estudo determinar a qualidade da oferta, embora alguns indicadores possam ser considerados marcas de qualidade. Nomeadamente, devem referir-se as instituições que certificam os cursos em termos académicos e os que existem de forma sustentada há mais tempo no mercado da oferta. No primeiro caso já referimos a Universidade Aberta, o CNED (Portugal), o EBM e o IFB. No segundo caso podemos situar o CICCOPN, Dislogo/Universidade Católica, PT Inovação, CEAC e CIT. (Cap. IV – 3.).

Constatação 7 – Em Portugal não foi encontrada nenhuma entidade pública ou privada com o objectivo de regulação global das actividades de ensino e formação a distância.

No que respeita ao panorama estrangeiro, a primeira tentativa de criar uma entidade reguladora e acreditadora em termos de standards internacionais ocorreu durante a Conferência Mundial do ICDE (Vancouver, 1982), tendo no entanto sido rejeitado por maioria com o argumento de poder constituir uma interferência perigosa na autonomia das instituições. De nível regional ou nacional existe um número significativo de

⁴ Data de referência: Dezembro de 2001.

associações de organizações de ensino a distância, como são o caso da BAOL, CADE, EADTU, ICDE, OLA, entre outras. No entanto não assumem um papel regulador sobre as organizações associadas mas apenas de promotor da sua imagem e das suas colaborações.

Os estudos de caso realizados não permitem concluir da existência de uma estrutura organizativa mais adequada para regulação e dinamização do ensino a distância. Qualquer das situações analisadas, estrutura hierarquizada do CNED, ou estrutura de projecto com a utilização de networking, são possíveis. Resta interpretar os indicadores e perceber da sua validade quando aplicados noutro contexto.

Interpretação de resultados

Pelo estudo realizado podemos afirmar que o mercado da oferta em Portugal é claramente incipiente e ainda reduzido, embora se note uma tendência crescente para o aparecimento de novos operadores que suportam a sua oferta formativa nas tecnologias da Web. No entanto não podemos afirmar que se trata de uma oferta de qualidade, já que não nos debruçámos sobre este conceito (qualidade) quando aplicado aos domínios do ensino e da formação a distância.

No universo estudado é interessante verificar que existem alguns operadores institucionais, que em primeira análise desenham e desenvolvem formação para os seus próprios agentes. Este pode ser considerado um indicador de qualidade já que à própria instituição interessa que os seus trabalhadores tenham as melhores competências profissionais. São eles o IFB, o CNED, a PT Inovação e o PROFISSS. Também podemos verificar que todos eles, depois de uma primeira fase em que exclusivamente serviam públicos internos, passaram a abrir as suas

actividades formativas a públicos não pertencentes à instituição. Poderemos pensar, de forma simplista, que esta atitude se deve à necessidade, não só de amortizar custos mas também de promover a imagem institucional.

Em jeito de conclusão, podemos dizer que a oferta que existe em Portugal é atípica (excepto a que confere graduação). Não existem padrões de qualidade, não existem modelos de referência, os estudos sobre o assunto não abundam. Os operadores comportam-se de forma isolada no mercado, sem competitividade, não associados, não se criando assim “escolas de pensamento” e espaços de reflexão capazes de garantir a qualidade e credibilidade mínima aos produtos deste segmento do mercado da formação.

Apesar desta perspectiva, parece-nos que este é um mercado dinâmico, onde os apoios existentes ao nível do QCA III podem impulsionar as instituições no sentido da diversificação da oferta, aposta na qualidade dos dispositivos de formação e motivação do mercado da procura.

A criação de uma estrutura reguladora e dinamizadora dos mercados da oferta e da procura servirá de catalisador para o desenvolvimento da formação profissional contínua a distância.

Podemos dizer, em termos de apreciação global, que todas as hipóteses formuladas no modelo de análise foram consideradas viáveis, tendo em conta os contornos das evoluções dos diversos indicadores analisados e verificados no terreno.

Embora possamos dizer que as hipóteses estão assim confirmadas, interessa ainda tecer algumas considerações que consideramos pertinentes.

Existem hoje no mundo da educação e da formação a distância, algumas convicções que são base de partida importante para qualquer projecto global de organização, seja a uma escala reduzida, seja a uma escala mais geral de massificação da oferta.

Tivemos oportunidade de verificar ao longo deste trabalho que os regimes de ensino a distância são particularmente adequados e de mais fácil desenvolvimento, quando os projectos de formação estão ligados às áreas de actividade dos públicos visados. As experiências existentes em Portugal e as que tivemos oportunidade de contactar em Inglaterra e em França confirmam esta nossa convicção.

É hoje considerado como um dado adquirido que a Internet irá revolucionar cada vez mais o estado e o modo de organização da educação e da formação, seja em regime presencial seja em regime de ensino a distância. Neste último caso, a sua influência tornou-se decisiva face a alguns dos problemas clássicos do ensino a distância, nomeadamente a demora nas respostas aos alunos e o sentimento de isolamento por eles sentido em relação a outros aprendentes. Estas duas situações podem hoje ser perfeitamente resolvidas, existindo inclusivamente situações em que se considera que a formação com a utilização de “modelos virtuais” é mais rica em termos de discussão de grupo e socialmente bastante motivadora e agradável.

Em Portugal, alguns organismos governamentais têm-se visto a braços com questões relacionados com operadores de formação que apresentam projectos formativos em regime de ensino a distância. A certificação dos cursos, a certificação dos actores (conceptores de dispositivos, autores, tutores, gestores de formação, etc.), a acreditação das entidades formadoras, entre outras, são algumas das questões emergentes e para as quais há que encontrar respostas globais e não parcelares. Esta situação é tanto mais preocupante quanto se sabe que as instituições existentes (IEFP, INOFOR, DAFSE) não têm tido corpo técnico com competências adequadas às análises relativas a estes

regimes formativos⁵. O próprio acesso a fundos Comunitários tem sido localmente alvo de critérios não ajustados ao ensino a distância, com as consequências negativas daí resultantes⁶.

Tendo em conta todas as constatações anteriores, bem como o exemplo de situações concretas por nós observadas e analisadas noutros países (casos de França e Reino Unido), parece-nos ser possível desenhar um projecto de organização do universo da formação contínua a distância em Portugal. É nesse sentido que apresentamos de seguida vários cenários possíveis para uma estrutura de cariz público que possa organizar, regulamentar, apoiar e impulsionar a actividade dos operadores de ensino a distância em Portugal, contribuindo assim para que cada vez maior número de pessoas possam, sem temores, recorrer a estes regimes de formação.

⁵ O INOFOR tem vindo a desenvolver alguma actividade nesta área, não só pela criação do seu CRC Virtual (Centro de Recursos em Conhecimento), como pela edição de um caderno relacionado com a temática, para além de ter organizado em 1999 o seu 1º Encontro Nacional de Formação a Distância.

⁶ Este problema tende a ser resolvido, nomeadamente através de legislação publicada em Agosto de 2001 e para a qual o autor foi convidado emitir um parecer. (Despacho 17.035/2001 de 14 de Agosto, do Ministro do Trabalho e da Solidariedade).

2. Propostas de cenários organizativos no contexto português

A verificação positiva das hipóteses, bem como as considerações que se podem tecer à sua volta, leva a que se possa pensar na criação de uma instituição, de natureza pública (ou não), reguladora e dinamizadora das actividades relacionadas com formação profissional contínua em regime de ensino a distância. De facto, se podemos provar que existe um mercado de oferta e um mercado da procura, é certo que ainda incipientes mas com indicadores de crescimento positivo, também é admissível pensar que pode ser útil a existência de um organismo catalisador desses mesmos mercados.

Tendo em conta os resultados dos estudos e análises realizadas ao longo da presente investigação, muito em particular dos estudos de caso efectuados em França (CNED – Centre National d’Enseignement à Distance) e no Reino Unido (The Open Learning Foundation e The Open Learning Company), parece-nos possível desenhar um conjunto de cenários organizativos dos sistemas de ensino e formação profissional em regime de ensino a distância para Portugal.

Para a formulação desses cenários, que se descrevem a seguir, tem-se ainda em consideração a constatação da verdade das hipóteses formuladas, bem como a nossa própria experiência pessoal ao serviço de instituições de ensino a distância, nomeadamente o Instituto de Tecnologia Educativa (de que dependia a Telescola) e a Universidade Aberta.

Registe-se que nos estudos de caso realizados, a primeira instituição é uma Direcção Geral do Ministério da Educação do Governo de França, com uma estrutura típica desses organismos e que detém competências próprias consideráveis, que vão desde a criação e extinção de cursos até à concepção e produção dos seus próprios materiais de aprendizagem em qualquer tipo de suporte. A segunda instituição é de carácter privado, claramente uma instituição *leader* de uma rede, sem carácter normativo, mas apenas com o

simples objectivo de aumentar as economias de escala, por forma a tornar economicamente rentável o esforço das instituições que apostam na produção de cursos ou materiais para ensino e formação a distância.

Os cenários que se apresentam têm em conta a realidade portuguesa, seja ao nível do público-alvo, seja ao nível das instituições existentes que detêm já algumas competências para a intervenção no domínio da formação a distância. De facto, não seria de todo possível adaptar nenhuma das situações estudadas à realidade portuguesa. Os problemas culturais existentes, o índice de escolaridade, os hábitos de estudo, as instituições que já existem, as práticas assumidas e desejadas, levam-nos a que, nos cenários que adiante se propõem, sejamos prudentes no seu desenvolvimento e aprofundamento.

É possível identificar os públicos que em Portugal podem ser alvo de intervenções formativas em regime de ensino a distância, mesmo tendo em conta as considerações tecidas à volta da ainda baixa taxa de escolarização da nossa população activa ao nível do ensino secundário. Nomeadamente, podem ser:

- adultos activos que desejam frequentar acções de formação contínua;
- adultos, activos ou desempregados, que desejam completar a sua escolaridade formal ao nível do ensino secundário ou ao nível do 3º ciclo do ensino básico;
- adultos activos que pretendam frequentar formação para uma segunda actividade profissional (no âmbito de situações de evoluções sectoriais negativas ou no âmbito de outras expectativas ou aptidões pessoais);
- adultos activos ou desempregados que pretendam frequentar estudos superiores;
- adultos activos (ou em situação de reforma) que pretendam realizar formação para ocupações não profissionais, a desempenhar em paralelo com a actividade principal (designadamente em áreas de lazer, voluntariado e intervenção social).

É importante referir que consideramos que as áreas temáticas em que os formandos pretendem fazer formação não constituem limitação significativa à concepção dos dispositivos de formação a distância. As estratégias de desenvolvimento da formação permitem conceber (e conciliar) momentos de formação presencial e a distância capazes de dar resposta às necessidades de quase todos os domínios de aprendizagem (cognitivo, afectivo ou psicomotor).

Também é possível identificar as entidades que, detendo competências cruzadas no domínio da educação e formação profissional para os públicos enunciados, podem estar vocacionadas para o exercício de actividades de suporte, normativas e de controlo em projectos de formação a distância. Considerámos as entidades que se listam de seguida, indicando-se as competências que já detêm e que podem ser aplicadas a estruturas e regimes de ensino a distância:

- INOFOR – acreditação de entidades formadoras; suporte e apoio das mesmas entidades e dos formadores; desenvolvimento de trabalhos no domínio da certificação; desenvolvimento da rede de Centros de Recursos de Conhecimentos como suporte às actividades de formação a distância, para todos os actores envolvidos;
- IEFPP – certificação de formadores; regulação e regulamentação da formação profissional (inicial, contínua, etc.); desenvolvimento da formação contínua e inicial de jovens e activos;
- ANEFA – certificação de competências não formais e atribuição de graus académicos do ensino básico e de formação profissional nível II, para públicos adultos.

Entendemos não considerar nesta fase as Universidades, dado que, na realidade, estas não detêm hoje qualquer tipo de competência de normalização ou regulação do mercado da formação profissional contínua não superior a distância. Esta posição não impede no entanto de pensar que, em termos de futuro, o seu posicionamento deva ser bastante mais agressivo, no sentido da

disponibilização de formação contínua para um amplo leque de público. Paralelamente, entende-se que a Universidade Aberta deverá assumir-se como uma verdadeira Escola de Engenharia de Ensino a Distância.

Dado que consideramos poderem existir diferentes soluções, apresentam-se vários cenários organizativos, evidenciando-se as vantagens e as desvantagens que cada um apresenta.

2.1 – Cenário 1- Criação de uma estrutura de regulação completamente autónoma

- Criação de uma estrutura autónoma, responsável pela produção de normas e regulamentação, apoio e dinamização dos mercados da oferta e da procura e controlo sobre a operacionalização das actividades relacionadas com educação e formação a distância, exceptuando a formação graduada de nível superior.

Neste cenário, as actuais instituições perderiam as suas competências em tudo o que se relacionasse com os regimes de ensino a distância, passando estas a ser desempenhadas pela nova instituição, à qual se poderia dar o nome de “Instituto para o Desenvolvimento do Ensino e Formação a Distância - IDEFD”.

A esta estrutura caberia:

- fornecer um enquadramento teórico geral sobre as actividades de ensino a distância, que constituísse uma base comum de linguagem e de entendimento;

- definir os enquadramentos normativos necessários ao nível da certificação de competências dos actores e de acreditação e acompanhamento de entidades, nos domínios relacionados com a ensino a distância, e proceder à sua homologação e efectivação;
- produzir normativos relativos ao acesso e gerir o financiamento público das acções de formação em regime de ensino a distância⁷;
- dinamizar e apoiar as estruturas públicas e privadas na estruturação da oferta, tendo em conta os vectores qualidade, reconhecimento, certificação e creditação, nomeadamente:
 - os operadores privados, pela indicação de dispositivos típicos de formação, estruturados e vocacionados para a certificação e creditação de competências profissionais (nível II, III, IV e V);
 - as escolas secundárias públicas e privadas e as escolas profissionais para o desenvolvimento do ensino secundário a distância, em substituição ou alternativa ao ensino recorrente de adultos;
- promover e divulgar a investigação aplicada no domínio da formação a distância e das novas tecnologias da informação;
- promover a produção de modelos de oferta de formação a distância, nomeadamente pela disponibilização de competências e estruturas tecnológicas de produção de materiais pedagógicos (por via da criação de um Laboratório Multimédia).

Vantagens deste tipo de estrutura:

- possibilidade de ter uma organização sólida, independente das organizações já existentes e com uma flexibilidade operacional elevada;

⁷ Implicaria o processo de selecção, monitorização e avaliação final dos projectos.

- possibilidade de criar um núcleo de investigação aplicada, que funcionaria como demonstrador e que fosse também capaz de disseminar as boas práticas existentes;
- possibilidade efectiva de apoio aos desenvolvimentos conceptuais, metodológicos e operacionais do ensino e formação a distância.

Desvantagens:

- criação de uma nova estrutura, com os custos associados e originando novos serviços que hoje já existem parcialmente (embora de forma embrionária) noutras instituições.

Este novo Instituto, devido à sua dupla valência de intervenção (formação profissional e formação escolar graduada no âmbito da escolaridade secundária de adultos) deveria depender simultaneamente dos Ministério da Educação e do Ministério do Trabalho e da Solidariedade, à semelhança do que acontece com a ANEFA.

2.2 – Cenário 2 - Criação de uma estrutura autónoma de gestão suportada nas estruturas existentes

- Criação de uma estrutura de gestão e de regulação das competências e dinamizadora das entidades já relacionadas com o ensino e formação profissional a distância, excepto da formação graduada de nível superior.

Este cenário difere do primeiro pelo facto de aproveitar as instituições e serviços que já existem, introduzindo uma estrutura transversal de coordenação das actividades que cada uma realiza.

Neste caso, as actuais instituições manteriam as suas competências, incluindo as que se relacionassem com os regimes de ensino a distância, ficando no entanto subordinadas às orientações regulamentares definidas pela estrutura reguladora transversal a criar, no que a esta específica matéria respeita.

A esta estrutura caberia:

- fornecer um enquadramento teórico geral sobre as actividades de ensino a distância, que constituísse a base comum de linguagem e de entendimento;
- definir os níveis de competência e respectivos enquadramentos das instituições certificadoras de competências dos actores (IEFP) e de acreditação e acompanhamento de entidades (INOFOR) nos domínios relacionados com a formação a distância;
- produzir normativos relativos ao acesso a financiamento público das acções de formação em regimes de ensino a distância e controlar a sua aplicação;
- dinamizar e apoiar as estruturas públicas e privadas, para a estruturação da oferta, tendo em conta os vectores qualidade, reconhecimento, certificação e creditação, nomeadamente:
 - os operadores privados, pela indicação de dispositivos típicos de formação estruturados e vocacionados para a certificação e creditação de competências profissionais (nível II, III, IV e V);
 - as escolas secundárias públicas e privadas e as escolas profissionais para o desenvolvimento do ensino secundário a distância, na substituição do ensino recorrente de adultos (envolvendo eventualmente a ANEFA, com a necessária extensão das suas competências).
- apoiar a investigação aplicada no domínio da formação a distância e das novas tecnologias da informação;

- apoiar a produção de oferta de formação a distância, nomeadamente pela disponibilização de competências e estruturas tecnológicas de produção de materiais pedagógicos (por via da criação de um Laboratório Multimédia numa das instituições).

Os membros da estrutura de projecto seriam independentes das entidades anteriormente referidas e escolhidas pelos Ministro da Educação e Ministro do Trabalho e da Solidariedade.

Vantagens deste tipo de estrutura:

- possibilidade de ter uma organização forte, com carácter de superestrutura das organizações já existentes, dotada de competências próprias e capaz de gerir as diferentes sensibilidades nesta área de actividade;
- possibilidade de criar um núcleo de investigação aplicada, demonstrador e divulgador de boas práticas no domínio do ensino e formação a distância;
- possibilidade efectiva de apoio aos desenvolvimentos conceptuais, metodológicos e operacionais do ensino e formação a distância.

Desvantagens:

- possível criação de tensões entre a nova estrutura e as existentes, originada na redefinição das respectivas competências.

2.3 – Cenário 3 - Criação de uma estrutura coordenadora das instituições relacionadas com o ensino a distância

- Atribuição de competências no âmbito da formação a distância a cada uma das entidades já referidas anteriormente, sendo a relação inter-institucional assegurada por um Conselho Nacional para o Ensino e Formação a Distância (CNEFD).

O CNEFD seria, como nos cenários anteriores, dependente do ME e do MTS embora composto por um membro de cada uma das instituições envolvidas no sistema, por um representante de cada um dos ministérios e por dois especialistas em ensino e formação a distância, convidados. Os Ministros designariam conjuntamente o Presidente deste Conselho.

As competências institucionais poderiam ser assim re-distribuídas:

- INOFOR – acreditação de entidades, investigação operacional sobre assuntos relacionados com a formação a distância, gestão de Centro de Recursos de Conhecimento;
- IEFP – certificação e formação dos agentes intervenientes nos processos formativos existentes nos regimes de ensino a distância, desenvolvimento de protótipos de dispositivos de formação com fins demonstradores;
- ANEFA – organização de um projecto de formação a distância para o ensino secundário de adultos, dinamização das entidades no terreno (escolas), formação de actores de ensino a distância, com a colaboração da Universidade Aberta e de outras instituições com qualificação neste domínio.
- UNIV_AB – formação dos actores intervenientes em processos de ensino a distância, incluindo formadores de formadores, estabelecendo assim relações preferenciais com o IEFP e a ANEFA).

Ao Conselho deveriam ser dados poderes regulamentares e normativos, embora deva ser essencialmente encarado como um órgão coordenador e dinamizador das actividades de cada uma das instituições.

Este órgão não deveria ter competências de gestão directa nem vinculativa sobre as instituições, salvo as que fossem definidas e aceites mutuamente nas suas sessões plenárias.

Vantagens:

- estrutura de gestão bastante mais ligeira que no cenário 1 ou 2, logo com custos menores;
- aproveitamento das estruturas existentes, em termos de recursos humanos e de equipamentos;
- diminuição da possibilidade de conflitos de competências.

Desvantagens:

- provável ausência de coordenação central forte, implicando possíveis dificuldades ao nível da concepção, dinamização e gestão global do sistema;
- não concentração de especialistas da temática numa única instituição, o que diminui a massa crítica de crescimento conceptual.

2.4 – Cenário 4 - Manutenção das estruturas existentes, a funcionar com re-definição de competências por despacho ministerial

- Re-regulamentação, definindo-se em despacho ministerial as competências de cada uma das instituições no âmbito do ensino e formação em regime de ensino a distância.

A actividade coordenada das instituições seria assegurada exclusivamente pelo encontro formal dos responsáveis máximos das instituições, que deliberariam sobre as actividades próprias e conjuntas no domínio do ensino e formação a distância.

Vantagens:

- não criação de novas instituições, logo seria, em princípio, completamente isenta de custos adicionais.

Desvantagens:

- dificuldades de gestão global e de um planeamento estratégico adequado;
- não se potenciam as competências pessoais e institucionais, dada a sua dispersão e por vezes difícil encontro;
- incapacidade de resposta rápida e eficaz a questões que cada vez mais a Sociedade da Informação terá tendência a colocar aos sistemas e operadores dos regimes de ensino a distância;
- possibilidade de existirem tentações para uma competição institucional de tipo destrutivo, em vez de sinérgico.

2.5 – Cenário 5 – Criação de uma estrutura pública de regulação, promoção e produção de formação a distância

- ✚. Criação de uma estrutura pública com poderes reguladores (tipo Direcção Geral) e com capacidade de concepção, produção e desenvolvimento de formação profissional contínua a distância para

todos os níveis de ensino e de qualificação, e eventualmente graduada para os níveis não superiores.

Esta estrutura seria em tudo muito semelhante ao CNED (França) excepto no que concerne à formação escolar graduada no sistema formal. Teria ainda algumas semelhanças com o modelo do antigo Instituto de Tecnologia Educativa, mas orientado claramente para a formação de activos.

Vantagens:

- disponibilidade de uma super-estrutura, onde para além dos poderes normativos sobre a matéria, poderia (deveria) funcionar em termos de subsidiariedade para disponibilizar formação em áreas onde o mercado da oferta, por razões várias, não interviesse.

Desvantagens:

- estrutura dispendiosa, com afectação pesada de recursos materiais e humanos;
- possibilidade de conflitos com operadores privados dada a hipótese pontual de situações de concorrência;
- poucas possibilidades de funcionamento autónomo dos dinheiros públicos, embora seja possível uma margem de auto-financiamento relativamente elevada.

2.6 – Cenário 6 – Reforço de competências de um dos organismos existentes

- . Atribuição a um dos organismos existentes (IEFP, INOFOR, ANEFA) as competências previstas no cenário 1, retirando às restantes as atribuições que detinham sobre a temática.

Nesta situação trata-se de atribuir a um dos organismos já existentes no terreno a totalidade das competências que estão dispersas pelos outros e atribuir-lhe as restantes que ainda faltam para completar as atribuições consignadas à instituição do cenário 1.

Vantagens:

- possibilidade de se escolher a instituição que mais se interessa pela temática, logo mais motivada para o prosseguimento de actividades relacionadas;
- solução relativamente barata por não apresentar custos significativos que não sejam o de permitir o aumento das respectivas actividades;
- concentração de competências numa única entidade;
- existência prévia de recursos e experiência, pelo que o desenvolvimento institucional no sentido do crescimento seria mais fácil do que a começar de novo.

Desvantagens:

- eventual criação de conflitos institucionais, seja no momento da criação de competências, seja no âmbito da cooperação institucional futura (pelo menos a curto prazo).

- coexistência numa mesma instituição de diferentes actividades (para além da formação a distância), o que em situações contextualizadas de crise poderá fornecer mais dinâmica a uma em detrimento da(s) outra(s).

2.7 – Cenário 7 – Criação de um consórcio privado, com características associativas

Embora na presente conjuntura cultural e política, vigente na Europa ocidental, uma estrutura reguladora do tipo que propusemos nos cenários anteriores possa revestir um carácter público ou para-público, não pode ser ignorada a hipótese de, num futuro mais ou menos longo, se vir a prefigurar uma maior presença e quiçá preponderância do sector privado nas estratégias nacionais de desenvolvimento de recursos humanos. Embora não acreditemos que tal situação seja provável no curto prazo, entendemos acrescentar este sétimo cenário de pendor francamente privado, embora com as restrições que dessa qualidade naturalmente decorrem (designadamente quanto à sua capacidade normativa formal).

- . Promoção da criação de uma instituição de características associativas, englobando todos os operadores existentes e aderentes, de forma a promover o mercado da oferta com produtos e serviços em quantidade e qualidade.

Nesta situação, o Estado promoveria e apoiaria a criação de uma associação de operadores de formação a distância, podendo estar ou não representado nos seus órgãos dirigentes.

Esta associação poderia ter funções diversas, desde a promoção de encontros, seminários e outras manifestações de divulgação do ensino a distância, até funções de potencialização da cooperação entre os seus membros, bem como

servir de interlocutor do Governo para as questões relacionadas com a temática.

Vantagens:

- o mercado da oferta teria hipóteses de se apresentar mais coeso e potencialmente mais inovador;
- o Estado não ficaria sobrecarregado com novos serviços;
- o mercado da oferta assumir-se-ia como sistema auto-regulado;
- o financiamento seria obtido á custa dos sócios, excepto no período de arranque que deveria ser francamente financiado por fundos públicos.

Desvantagens:

- o facto de não ser um serviço público poderia não lhe conferir o estatuto e a credibilidade desejável;
- dada a heterogeneidade das organizações admite-se que pudesse haver fraca adesão a este tipo de organismo;
- existiria a possibilidade de criação de grupos internos, podendo os pequenos operadores vir a ser prejudicados;

2.8 – Uma análise crítica final

A criação de cenários não pretende ser um mero exercício académico. Do mesmo modo também não passa por uma análise profunda das soluções propostas nem pela definição exaustiva das suas funções.

O que se fez foi propor as macroestruturas de possíveis instituições que possam servir de reguladoras e promotoras da formação profissional contínua a distância, seja ela vista do lado da oferta ou do lado da procura.

De todos os cenários propostos, a nossa preferência recai no cenário 1. Seria de facto desejável, do nosso ponto de vista, a criação de uma instituição forte que permitisse avançar decididamente na dinamização do mercado, tendo em conta as enormes necessidades existentes ao nível da formação de activos em Portugal, e de que tratamos de forma exaustiva ao longo do trabalho.

Em termos alternativos, admitimos que por razões de carácter económico o cenário 6 possa ser considerado uma boa opção. De facto, deverá ter-se em conta que uma das instituições no terreno pode absorver as competências das restantes e desenvolver o seu trabalho. Resta saber da disponibilidade de a dotar com pessoal qualificado para a gestão deste tipo de matérias aos mais diversos níveis, criando-se uma instituição com funções múltiplas e eventualmente pouco operacional. Mas este problemas coloca-se também ao nível do cenário 1.

Mas como cenários que são, deixamos a decisão, que desejamos contribuir para desencadear, nas mãos de quem tem o poder de o fazer, certos de que o que aqui apontamos não esgota o universo das possibilidades.

No sub-capítulo seguinte apresenta-se um projecto mais detalhado do cenário 1. Este cenário, não sendo o mais caro, dado não contemplar a vertente de produção do cenário 5, pode servir como referência, não só a nível de custos que envolvem este tipo de instituições, mas também quanto à sua estrutura e organização.

3 – Linhas orientadoras para a criação de um Instituto para o Desenvolvimento do Ensino e da Formação a Distância (IDEFD)

O IEFD assume-se como estrutura de regulação e dinamização das actividades de formação profissional, contínua ou de qualificação inicial, em regime de ensino a distância.

Complementarmente, são suas as atribuições referentes ao apoio financeiro público a projectos de formação que estejam inseridos no pressuposto do parágrafo anterior e que sejam apresentadas pelas entidades formadoras.

3.1- Objectivos do IDEFD

A este Instituto caberá coordenar todo o esforço de formação profissional contínua a distância que o país terá de desenvolver para se tornar e manter competitivo, num quadro de globalização.

O Instituto terá a seu cargo, não só gerir as verbas Comunitárias especificamente destinadas a apoiar este esforço, mas também utilizar o seu potencial para servir de catalisador e divulgador das melhores práticas, para que todo o esforço de formação e inovação no domínio da formação contínua não se perca, mas antes se divulgue amplamente.

Ao IDEFD competirá:

- definir os enquadramentos normativos necessários ao nível da certificação de competências dos actores e de acreditação e acompanhamento de entidades, e proceder à sua homologação e efectivação;

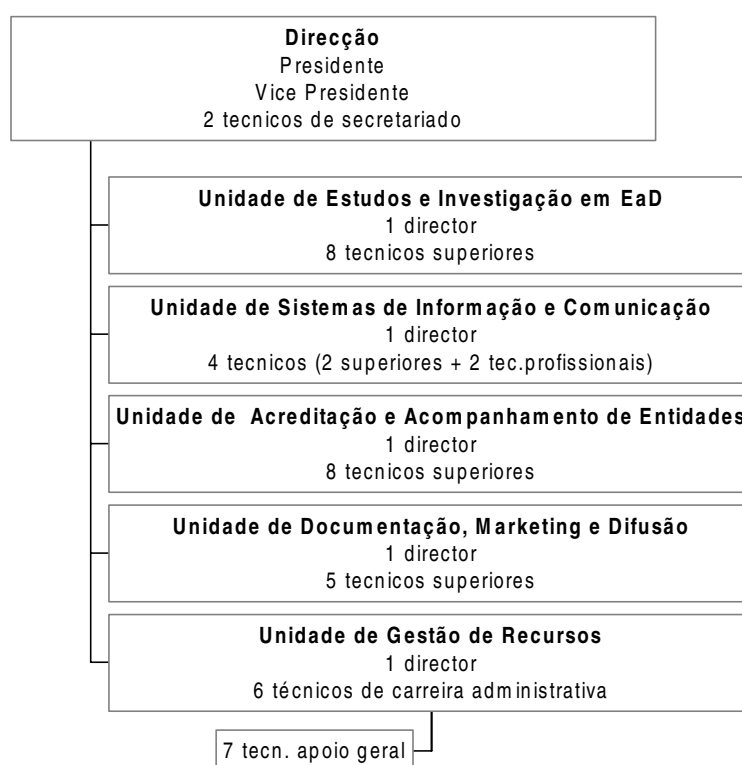
- produzir regulamentação relativa ao acesso e gerir o financiamento público das acções de formação⁸;
- dinamizar e apoiar as estruturas públicas e privadas na estruturação da oferta, tendo em conta os vectores qualidade, reconhecimento, certificação e creditação, nomeadamente:
 - o os operadores privados, pela indicação de dispositivos típicos de formação, estruturados e vocacionados para a certificação e creditação de competências profissionais (nível II, III, IV e V);
 - o as escolas secundárias públicas e privadas e as escolas profissionais para o desenvolvimento do ensino secundário a distância, na substituição ou em alternativa ao ensino recorrente de adultos;
- promover a investigação aplicada no domínio da formação a distância e das novas tecnologias da informação;
- promover a produção de modelos de oferta de formação a distância, nomeadamente pela disponibilização de competências e estruturas tecnológicas de produção de materiais pedagógicos (por via da criação de um Laboratório Multimédia);
- fornecer um enquadramento teórico geral sobre as actividades de ensino a distância, que constitua uma base comum de linguagem e de entendimento;
- definir, em cooperação com outras instituições públicas e com os parceiros sociais, as áreas prioritárias da intervenção formativa, para fins de financiamento;
- apoiar a produção de materiais de formação adequados à utilização generalizada da formação profissional em regime de ensino a distância;

⁸ Implicaria o processo de selecção, monitorização e avaliação dos projectos.

3.2 - Organização estrutural

O Instituto é constituída por um conjunto de unidades autónomas, interligadas, de forma a permitir responder com eficácia aos grandes objectivos institucionais.

O IDEFD estrutura-se de acordo com o organigrama seguinte:



No organigrama prevêem-se os recursos humanos a afectar a cada unidade, a sua categoria e respectiva dependência.

Unidade de Estudos e Investigação em Ensino a Distância

Esta é a unidade de concepção e orientação pedagógica, devendo todos os seus quadros ser pessoas qualificadas no domínio do ensino e formação a distância.

Esta unidade terá a seu cargo:

- elaboração de estudos no domínio da formação contínua a distância;
- desenvolvimento de formação de formadores para formação a distância;
- levantamento de boas práticas, realização dos estudos de caso proposição da sua divulgação;
- experimentação de modelos e dispositivos de formação;
- desenvolvimento de formação contínua dos quadros da instituição.

Unidade de Sistemas de Informação e Comunicação

Nesta unidade será concentrada a estrutura logística do servidor Internet e Web da instituição, bem como um Laboratório Multimédia para produção de materiais demonstradores.

Caberá à unidade:

- criar e manter actualizado o suporte físico de informação institucional suportada na Internet, nomeadamente a *home page* institucional;
- manter em condições de segurança todo o acervo documental de base informática e garantir a sua fácil utilização em colaboração com a Unidade de Documentação, Marketing e Difusão;
- desenvolver modelos de cursos de formação a distância, utilizando diversas soluções técnicas e pedagógicas.

Unidade de Acreditação e Acompanhamento de Entidades

Esta unidade é claramente vocacionada para o contacto directo com as entidades promotoras de formação, seja ao nível de acompanhamento do seu desempenho, seja ao nível da acreditação.

São competências da unidade:

- acreditar todas as entidades que se proponham realizar formação profissional contínua em regime de ensino a distância;
- proceder ao acompanhamento e avaliação das actividades das entidades acreditadas, no sentido de garantir a qualidade dos serviços prestados;
- avaliar as propostas de curso candidatas a financiamento público, propor decisão, proceder ao acompanhamento da formação e formalizar a avaliação do desempenho da entidade.

Unidade de Documentação, Marketing e Difusão

Esta unidade é a coordenadora dos processos e modos de comunicação com o exterior no que concerne a todas as actividades de carácter não administrativo ou de gestão.

São competências da unidade:

- organização e gestão de um centro de recursos físico, relacionado com as actividades do IDEFD e disponível para todos os utilizadores relacionados com a temática;
- gestão de um Centro de Recursos Virtual;
- edição de revista trimestral sobre as actividades do Instituto e sobre a temática da formação a distância em geral;
- edição de estudos temáticos de iniciativa do Instituto e nele realizados ou realizados por terceiros, a pedido;

- edição de monografias de “boas práticas de formação a distância” com intuitos desmultiplicadores de experiências.

Unidade de Gestão de Recursos

Esta unidade é claramente uma unidade de suporte administrativo e logístico às restantes, já que tem a seu cargo a gestão global dos recursos da instituição, nomeadamente os recursos humanos, os financeiros e os patrimoniais.

São competências da Unidade de Gestão

- execução da gestão financeira da instituição;
- execução da gestão administrativa de todo o pessoal afecto à instituição;
- gestão do património, nomeadamente no que respeita a conservação e manutenção de imóveis, equipamentos e viaturas;
- actualização permanente do inventário do património pertencente à instituição.

3.3 - Análise de custos

O processo de implementação de uma instituição pública deste género tem custos associados que podem ser desdobrados em duas categorias:

- os custos de pessoal;
- os custos de funcionamento;
 - aquisição de bens e serviços correntes;
 - aquisição de bens de capital.

Dado que fazer uma análise minuciosa, tipo orçamento de base zero, só é possível em face de um plano de actividades muito concreto, opta-se por comparar o presumível custo de funcionamento desta instituição com os custos de uma instituição existente, no caso o INOFOR, da qual tivemos acesso à sua execução orçamental de 2001.

Comparadas as duas instituições, podemos dizer que a tipologia de actividades é muito semelhante, assente em equipas de projecto e com pessoal muito qualificado. Por outro lado, o INOFOR detém já um Centro de Recursos em Conhecimento Virtual, assente em plataforma própria, e com custos de desenvolvimento que poderemos comparar com custos similares aos do IDEFD. Faltará a parte referente ao Laboratório Multimédia. No entanto, os custos de equipamento que se podem associar a esta infra-estrutura poderão não ser fortemente significativos face ao investimento global. A preços actuais, podemos estimar que o equipamento de um laboratório multimédia com funcionalidades de edição vídeo e áudio poderá não ser superior a 150.000 € (aproximadamente 30 mil contos).

Numa fase inicial de instalação presume-se que o IDEFD possa ter cerca de metade do pessoal que hoje está afecto ao INOFOR, pelo que, de forma simplista, podemos assumir uma relação proporcional de custos, excepto nas despesas de aquisição de bens de capital. Estas deverão ser similares já que se pressupõe o equipamento e constante actualização de um Laboratório Multimédia, para além do equipamento informático, proporcional ao número de utilizadores existentes.

Previsão orçamental (em €):

Categoria de despesa	Execução de despesas INOFOR (2001)	Previsão orçamento IDEFD
- despesas com pessoal	2.307.630	1.250.000
- aquisição de bens e serviços	2.774.100	1.500.000
- aquisição de bens de capital	254.270	250.000
- outras despesas	1.137.350	600.000
total	6.473.350 (1.297.790 contos)	3.600.000 (~ 720.000 contos)

Quadro 9.1 – Estrutura orçamental do IDEFD

3.4 - Considerações finais

Dada a exiguidade do mercado de promotores de formação a distância, a estrutura agora prevista deverá ser implementada de acordo com as necessidades, nomeadamente ao nível dos recursos humanos.

No entanto, as unidades que não estão dependentes do número de instituições promotoras devem ser rapidamente implementadas, de modo a que as suas actividades possam, elas próprias, contribuir para a dinamização do mercado.

Após a data de criação, a estrutura do IDEFD poderá estar em funcionamento pleno num prazo que poderá oscilar entre 6 e os 12 meses.

4 – Um cenário genérico para o ensino e formação profissional a distância de nível superior em Portugal

Embora não tenhamos definido este universo como um dos nossos universos conceptuais, pensámos que seria útil apresentar algumas sugestões que complementassem o nosso estudo. Trata-se de uma abordagem claramente complementar, não tratada particularmente ao nível da investigação, mas que nos permitimos fazer dada a experiência acumulada e a observação de situações que a ela conduzem.

Nomeadamente, quando da realização do trabalho de campo de um dos estudos de caso, foi possível observar o início da criação de uma rede de “Campus Numeriques” em França, por iniciativa do Ministro da Educação do governo francês, Jack Lang. Por outro lado, foi também possível observar, no Reino Unido, a organização em rede da OLF e OLC que claramente privilegiam o *networking* como filosofia de funcionamento das suas actividades. Embora grande parte da sua actividade se dirija para a formação contínua de activos, a mesma filosofia de funcionamento é aplicada aos regimes formais universitários.

Daí apresentarmos este contributo para reflexão.

4.1 – Os aspectos gerais

Dado que estamos em universos conceptuais diferentes, o cenário que se apresenta de seguida não substitui nenhum dos anteriores. Deve antes ser considerado como uma opção a conjugar com qualquer deles, em termos de complementaridade, podendo mesmo existir isoladamente.

Dadas as características específicas deste nível de ensino (universidades e institutos politécnicos), pensamos ser importante a criação de condições para o desenvolvimento do ensino superior a distância.

Naturalmente, entende-se que deve ser considerado como um dado incontornável a existência da Universidade Aberta, de cariz público, e que por isso deverá ser tida em conta em qualquer cenário que se equacione.

No ensino superior a distância temos de considerar dois níveis distintos de intervenção formativa:

- a formação graduada;
- a formação contínua ⁹.

No âmbito da formação graduada há que dar um maior impulso à oferta existente, quer pela sua diversificação, quer pelo recurso mais activo às novas tecnologias da informação. De facto, e pese embora a já extensa lista de oferta formativa graduada disponibilizada pela Universidade Aberta, outras soluções de oferta formativa podem e devem ser consideradas.

Existe hoje no seio das universidades portuguesas uma apetência evidente (e quiçá a necessidade) para a inclusão dos regimes de ensino a distância na sua oferta formativa, seja graduada, seja no âmbito da formação contínua.

São já exemplos estabilizados e públicos os casos da Universidade de Aveiro (com oferta ao nível de disciplinas dos seus cursos formais e ao nível da formação profissional contínua – UNAVE) e da Universidade de Porto (com oferta de formação contínua através do seu “Programa de Cursos de Educação Contínua à Distância”).

Estamos convictos que no futuro se acentuará a tendência das universidades presenciais disponibilizarem a sua formação (graduada e não graduada) em

⁹ Certificada mas não graduada.

diferentes regimes (*mixed mode* ou *dual mode*) para melhor dar respostas às diferentes necessidades dos seus utilizadores.

A Universidade Aberta, por seu lado, deveria privilegiar ainda mais as áreas de estudo e investigação aplicada no âmbito das actividades relacionadas com o ensino e formação a distância. Deste modo, esta Universidade poderia ser o centro difusor por excelência deste tipo de formação para o restante universo de actores de língua portuguesa.

A oferta de formação contínua no interior das universidades é também uma das tendências que inevitavelmente crescerá no futuro, dado que estas têm cada vez mais a consciência de que é também sua a incumbência de renovar as qualificações dos seus antigos alunos e, bem assim, de contribuir para a formação contínua da população activa em geral. Esta abordagem, para além de conferir maior visibilidade às instituições (e daí maior competitividade face aos concorrentes) trará também consigo benefícios de ordem financeira.

A estruturação da oferta de formação contínua no interior das universidades poderá ser encarada segundo dois níveis organizativos distintos:

- a criação de estruturas específicas dedicadas exclusivamente à oferta de formação contínua;
- a inserção em parcerias com outras universidades e organizações de carácter empresarial, destinadas a promover a concepção, desenvolvimento, difusão e comercialização de projectos de formação profissional contínua.

Qualquer que seja o tipo de formação (graduada ou contínua), parece-nos que uma solução adequada para o contexto português seria o de privilegiar a constituição de parcerias e consórcios onde se criassem as sinergias necessárias para a obtenção de oferta formativa de qualidade, credível, certificada e a custos acessíveis.

A organização dessas parcerias ou consórcios poderia aproximar-se das “linhas orientadoras” que apresentamos de seguida, inspiradas no modelo francês de partenariados entre as Universidades e o CNED, promovido e patrocinado pelo Ministro da Educação do governo francês.

Dado que a “força magnética” e impulsionadora da Sociedade da Informação é claramente impossível de tornear, toda a organização das parcerias se basearia na criação de Campus Digitais Universitários.

4.2 – Linhas orientadoras para a constituição de consórcios para o ensino e formação a distância

Como já referimos, a constituição de consórcios entre universidades e entre instituições de diferentes vocações pode criar sinergias que possibilitem o desenvolvimento de oferta formativa de qualidade.

É indiscutível que a Universidade Aberta é potencialmente uma “Escola da Engenharia do Ensino a Distância” e nela se encontram bastantes especialistas relacionados com esta temática. Faz portanto todo o sentido pensar que o seu *know-how* pode ser aproveitado por outros num regime de trocas mútuas, sem que deixe de ser um receptor natural de competências específicas desenvolvidas por outras entidades.

Deste modo, justificam-se os seguintes tipos de associações, para as quais propomos algumas linhas orientadoras:

- a Universidade Aberta e outras universidades presenciais deveriam constituir consórcios¹⁰ que permitissem aumentar a oferta formativa aproveitando os recursos locais ao nível das competências científicas e

¹⁰ Apoiados pelo Estado à semelhança do que acontece hoje em França por “imposição” do Ministro da Educação, com o lançamento dos projectos “Campus Numériques” para as universidades e escolas do ensino superior.

da logística (das universidades) e as competências de engenharia de ensino a distância (da Universidade Aberta);

- os consórcios seriam regidos internamente sem a intervenção de qualquer outra instituição externa;
- o Ministério de tutela das universidades e o da Ciência e Tecnologia promoveriam a constituição e desenvolvimento desses consórcios, suportando o financiamento do lançamento de projectos concretos de implementação de sistemas de formação utilizando as tecnologias da informação e comunicação;
- todos os consórcios deveriam basear o seu funcionamento nos modelos de formação virtual (Campus Virtuais, semelhantes às experiências que actualmente se realizam em França) e dando corpo à iniciativa do próprio Ministério da Ciência e da Tecnologia (XIV Governo Constitucional) da criação de uma Universidade Telemática¹¹, que não teria sentido ser criada num contexto muito diferente daquele que aqui se apresenta;
- os consórcios deveriam ser criados segundo o modelo de pólos de competência, não devendo por isso, e em princípio, existir mais do que um consórcio com a mesma área de intervenção¹²;
- a gestão destes consórcios deveria ser orientada para uma sustentação financeira independente, no futuro, de fundos do orçamento do Estado;
- tendencialmente, os consórcios desenhariam a sua oferta formativa tendo em conta não só públicos que procurassem graduação académica mas outros públicos que, não possuindo qualquer qualificação superior, ou mesmo possuindo, quisessem frequentar módulos ou percursos formativos qualificantes mas sem graduação académica;

¹¹ Ministério do Equipamento, do Planeamento e da Administração do Território (1998, p. V-27).

¹² Com custos de instalação financiados por dinheiros públicos.

- este tipo de organização permitiria que, através dos *Campus Virtuais*, se desenvolvesse não só a formação graduada, mas também a formação contínua não graduada;
- assim, ficaria a cargo da iniciativa das universidades (e dos consórcios respectivos) e dentro do seu âmbito de competências, a oferta formativa, os dispositivos a disponibilizar, as estratégias e metodologias formativas, a creditação e a certificação da formação;
- caberia ainda a cada um dos consórcios o desenho de toda a política de *marketing* necessária para que o funcionamento dos *Campus* se fizesse de acordo com uma lógica de autofinanciamento (ou sem custos adicionais para as entidades constituintes do consórcio).

Em nota final, salientamos a opinião própria de que é bastante mais realista no curto e médio prazo a criação dos consórcios referidos, do que uma tentativa com carácter mais abrangente de ligar em rede todas as universidades públicas (incluindo a Universidade Aberta) para efeitos de constituição de uma mega-estrutura de ensino a distância.

Se bem que esta última solução pudesse apresentar o mais alto grau de potencial sinérgico, ela enfrentaria todas as dificuldades inerentes à defesa da autonomia de cada universidade e, eventualmente, um certo potencial de conflito interno (entre as universidades constituintes) e/ou externo, em relação aos organismos governamentais de tutela.

5. Considerações finais

O trabalho de investigação realizado durante a execução da presente tese permitiu comprovar um conjunto de situações e afirmações que tendencialmente apontam para uma resposta positiva à nossa pergunta de partida ¹³. Aliás, tal foi o sentido da sistemática recolha de dados, dispersos por muitas fontes, e da sua análise crítica e interpretação, à luz dos objectivos inicialmente traçados.

Sem ter a pretensão de esgotar todas as situações e afirmações que se verificam neste universo do ensino e formação a distância, e que de algum modo fomos tratando ao longo deste trabalho, sumariam-se as que se consideram mais relevantes:

- a formação a distância é adequada à formação profissional contínua de activos;
- é possível efectuar formação a distância para públicos muito variados, mesmo com escolaridade reduzida;
- existem já em Portugal bastantes operadores no terreno, alguns com experiência significativa e com qualidade reconhecida;
- o nível de habilitações académicas da população activa apresenta uma tendência de crescimento constante;
- a Internet tende a institucionalizar-se como um veículo privilegiado de comunicação entre as pessoas;
- os trabalhadores no activo sentem necessidade de actualizar as suas qualificações e competências de forma permanente;

¹³ Ver Cap. I – Abordagem metodológica.

- existem organismos governamentais em Portugal que se preocupam com a formação a distância, sendo que alguns deles têm sentido necessidade de regulamentar este mercado ¹⁴.

As constatações anteriores, claramente positivas, não podem esconder ainda um conjunto de incertezas que permanecem na nossa sociedade e para as quais há que encontrar respostas sérias:

- não se vislumbram políticas educativas e de formação que, de forma clara, promovam a formação profissional de base (inicial) ao nível do ensino secundário. As reformas curriculares não terão sucesso se não houver uma aposta adequada na formação contínua dos professores;
- não foi ainda implementada, de forma decidida, a política de um ano de formação profissional pós ciclos de estudos gerais secundários;
- o esforço de levar a alfabetização informática às escolas, à Administração Pública e à população em geral, apesar de ser real e significativo, está ainda aquém do que seria desejável, e abaixo dos valores médios europeus;
- a política de formação dos agentes educativos na área da informática, apesar do esforço realizado, não teve ainda o impulso necessário para que estes possam vir a ser os verdadeiros agentes de mudança para o futuro da nossa sociedade;
- a verdadeira penetração dos hábitos de utilização da Internet para fins educacionais e de utilização diária no quotidiano dos cidadãos é ainda

¹⁴ Nomeadamente, foi solicitado ao autor do presente trabalho, em Maio de 2001, um parecer sobre legislação específica para suportar o financiamento, através de fundos comunitários, de entidades que proponham a execução de projectos de formação em regime de ensino a distância. Esta legislação foi publicada em Agosto. Do mesmo modo, por razão de urgência e com o acordo do orientador da tese, foi cedido, em Junho de 2001, à Sra. Presidente do INOFOR, um resumo das presentes conclusões, onde se apresentavam os diferentes cenários organizativos aqui propostos.

reduzida, embora nos últimos anos se tenha assistido a crescimento significativo.

No entanto, o balanço que realizamos entre as acções e situações positivas e os vectores de constrangimento ainda existentes, permite-nos concluir que, num prazo relativamente curto (entre 5 a 10 anos), existirão condições concretas que irão permitir que uma parte significativa da população activa portuguesa possa efectuar a sua *formação ao longo da vida*, através de sistemas de formação suportados em regimes de ensino a distância.

Naturalmente, deverá ser feito um esforço político e financeiro adequado para manter e valorizar os aspectos positivos e atenuar ou fazer desaparecer os factores que ainda hoje inibem um desenvolvimento global mais rápido da nossa população.

É importante também notar que, ao longo destes últimos anos, o apoio e o interesse dos vários Governos sobre o ensino e formação a distância têm sido bastante reduzidos. Após a criação da Universidade Aberta, prevista na Lei de Bases do Sistema Educativo, nenhuma estrutura foi criada, em nenhum organismo, com a intenção de promover a formação a distância a nível não superior.

Só muito recentemente, instituições ligadas ao governo encetaram de forma tímida, experiências de formação profissional em regime de ensino a distância. Referimo-nos ao PROFISSS e, de forma menos vinculada, ao INA.

Algumas experiências apoiadas ou realizadas pelo próprio IEFP não tiveram consequências substanciais no mercado.

Mas o tempo é de mudança e, aparentemente, existe interesse ao nível das organizações intermédias e de execução de políticas de governo, que esta situação se altere de forma significativa.

Esperamos que a reflexão que constitui este trabalho possa para tal contribuir.

Lisboa, 14 de Maio de 2002

Bibliografia

Bibliografia

- AGNEL, Jean (ed.) (1994) - *Formation Ouverte et à Distance. La Situation en France*, Bruxelles, Communautés Européennes, 193p.
- ANEFA (2000), *Cursos de Educação e Formação de Adultos – Orientações para a Acção*, ANEFA, 24 p.
- ANESPO (1998), *Projectos e Práticas de Formação Profissional em Portugal – Modelo de Qualidade*, ANESPO, 299 p.
- ANESPO (2000), *Anuário 2000*, ANESPO, Porto, 130 p.
- AZEVEDO, Joaquim (1999), *Sair do Impasse – Os Ensinos Tecnológicos e Profissional em Portugal*, Edições Asa, Porto, 79 p.
- AZEVEDO, Joaquim et al. (2000), *Escola Virtual PME – Balanço e Problematização de uma Experiência da AEP*, AEP, Porto, doc. fotocopiado, 17 p.
- BANGEMANN, Martin (ed.) (1994), *A Europa e a Sociedade Global da Informação – Recomendações ao Conselho Europeu*, Conselho Europeu, Bruxelas, 36 p.
- BATES, A. W. (1995) - *Technology, Open Learning and Distance Education*, Routledge, London, 266p., (Routledge Studies in Distance Education).
- BATES, A.W. (1995) - "Creating the Future: Developing Vision in Open and Distance Learning" in Lockwood, F. (ed.) *Open and Distance Learning Today*, London, Routledge.
- BATES, A.W. (ed.) (1990), *Media and Technology in European Distance Education*, EADTU, Heerlen, 296 p.
- BLANDIN, Bernard (1990), *Formateurs et Formation Multimedia*, Les Éditions d'Organisation, Paris, 250 p.
- BOGDAN, Robert e BIKLEN, Sari (1994), *Investigação Qualitativa em Educação – Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*, Porto Editora, Porto, 336 p.
- BOTERF, Guy (1994), *De la Compétence*, Les Editions d'Organisation, Paris, 176 p.
- CAMACHO, Lurdes (1996), *Memórias de um Tempo Perdido – Realidade Virtual e Educação*, Hugin Editores, Lisboa, 345 p.

- CARDIM, José (1999), *O Sistema de Formação Profissional em Portugal*, CEDEFOP, Luxemburgo, 166p.
- CARMO, Hermano (1992), *Formação de Professores a Distância: A Experiência da Universidade Aberta de Portugal*, Universidade Aberta, Lisboa, 47p.
- CARMO, Hermano (1997) - *Ensino Superior a Distância. Contexto Mundial. Modelos Ibéricos*, Lisboa, Universidade Aberta, 2 vol.
- CARMO, Hermano e FERREIRA, Manuela (1998), *Metodologia de Investigação – Guia para Auto Aprendizagem*, Universidade Aberta, Lisboa, 353p.
- CARNEIRO, Roberto (ed.) (2000), *Aprender a Trabalhar no Século XXI – Tendências e Desafios*, Ministério do Trabalho e Solidariedade, Lisboa, 363 p.
- CHUTE, Alan *et al.*(1998), *Distance Learning – an Implementation Guide for Trainers and Human Resources Professionals*, MacGraw Hill, New York, 236 p.
- CIME - Comissão Interministerial para o Emprego (1991), *Terminologia de Formação Profissional: Alguns Conceitos de Base –II*, 2ª ed., Ministério do Emprego e da Segurança Social, Lisboa, 89 p.
- CNED (1998), *Presentation du Centre National d'Enseignement a Distance*, CNED, Futuroscope-Poitiers, doc. fotocopiado, 11p.
- CNED (2000), *Rapport d'Activité 1999*, CNED, Futuroscope – Poitiers, 83 p.
- CNED (2001), *Rapport d'Activité 2000*, CNED, Futuroscope – Poitiers, 60 p.
- COHEN, Louis e MANION, Lawrence (1989), *Research Methods in Education*, Routledge, London, 413 p.
- COLLIS, Betty e MOONEN, Jef (2001), *Flexible Learning in a Digital World*, Kogan Page, Londres, 231 p.
- COMISSÃO DAS COMUNIDADES EUROPEIAS (1991), *Memorando sobre o Ensino Superior na Comunidade Europeia*, Bruxelas, 46 p.
- COMISSÃO DAS COMUNIDADES EUROPEIAS (1995), *Livro Branco Sobre a Educação e a Formação – Ensinar e Aprender Rumo à Sociedade Cognitiva*, Bruxelas COM(95) 590 final, 68 p.
- COMISSÃO DAS COMUNIDADES EUROPEIAS (2000), *eEurope2002 – Uma Sociedade de Informação para Todos – Plano de Acção*, documento aprovado no Conselho Europeu da Feira em Junho de 2000, Bruxelas, 27 p.

- COMISSÃO DAS COMUNIDADES EUROPEIAS (2000b), *eLearning – Pensar o Futuro da Educação*, comunicação da Comissão, Bruxelas COM (2000) 318 final, 14 p.
- COMISSÃO DAS COMUNIDADES EUROPEIAS (2000c), *Pensar o Futuro da Educação – Promover a Inovação Através das Novas Tecnologias*, relatório da Comissão ao Conselho e Parlamento Europeu, Bruxelas COM(2000) 23 final, 38p.
- COMISSÃO DAS COMUNIDADES EUROPEIAS (2001), *eEurope 2002 - Impact and Priorities*, communication from the Commission to the Council and the European Parliament, Stockholm, Março 2001, 19 p.
- COMISSÃO DE COORDENAÇÃO DO FSE (1998), *O Fundo Social Europeu no Desenvolvimento dos Recursos Humanos em Portugal*, CCFSE, Lisboa, 63 p.
- COMISSÃO EUROPEIA (1997), *Construir a Sociedade Europeia da Informação para Todos – Relatório Final do Grupo de Peritos de Alto Nível*, Comissão Europeia, Luxemburgo, 71 p.
- COMISSÃO NACIONAL PARA O ANO DA EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO AO LONGO DA VIDA (1998), *Carta Magna – Educação e Formação ao Longo da Vida*, Lisboa, doc. fotocopiado, 61 p.
- COMMISSION EUROPEENNE (1996), *Vivre et Travailler dans la Société de l'Information : Priorité à la dimension humaine – Livre Vert*, Comissão Europeia, Luxemburgo, 32 p.
- COMMISSION OF THE EUROPEAN COMMUNITIES (1990), *A Carência de Qualificações Profissionais na Europa - Parecer do IRDAC*, 55 p.
- COMMISSION OF THE EUROPEAN COMMUNITIES (1991) - *Memorandum on Open Distance Learning in the European Community*, Brussels, 39p.
- COMMISSION OF THE EUROPEAN COMMUNITIES (1992) - *A Multimedia Approach for Education and Training - The Case of EC Remote Areas*, SATURN, Amsterdam, 46p.
- COMMISSION OF THE EUROPEAN COMMUNITIES (1993) - *Commission Working Paper - Guidelines for Community Action in the Field of Education and Training*, Com (93) 183 final, Brussels, 26p.
- COMMISSION OF THE EUROPEAN COMMUNITIES (ed.) (1995) - *Telematics for Flexible and Distance Learning (Delta). Final report*, Brussels, 90p.
- CONFEDERATION OF EUROPEAN UNION RECTOR'S CONFERENCES (1998), *Trends in Open and Distance Education – a Review and Recommendations*, Universidade Aberta, Lisboa, doc. Fotocopiado, 37 p.

- CONSELHO ECONÓMICO E SOCIAL (2001), *Acordo sobre Política de Emprego, Mercado de Trabalho, Educação e Formação*, CES, Lisboa, 38 p.
- CRUZ, Jorge (1999), *Formação Profissional em Portugal – do Levantamento de Necessidades à Avaliação*, Edições Sílabo, Lisboa, 253 p.
- DANIEL, John (1995), *The Mega-Universities and the Knowledge Media: Implications of New Technologies for Large Distance Teaching Universities*, Open University UK, Milton Keynes, 99 p.
- DAVIES, Gordon e TINSLEY, David (ed.) (1995) - *Open and Distance Learning. Critical Success Factors. Proceedings*, OFES, X, 203p.
- DELORS, Jacques (ed.) (1996), *Educação - Um Tesouro a Descobrir*, UNESCO, Edições ASA, Porto, 256 p.
- DEPARTAMENTO DO ENSINO SECUNDÁRIO (1999), *Ofertas Educativas e Formativas*, Ministério da Educação, Lisboa, 49 p.
- DEPARTAMENTO DO ENSINO SECUNDÁRIO (1999), *Proposta de Revisão Curricular*, documento de trabalho fotocopiado, Lisboa, 52 p.
- DETEFP-MTS (2000), *Inquérito à Execução das Acções de Formação Profissional em 1998*, Ministério do Trabalho e da Solidariedade, Lisboa, 51 p.
- DETEFP-MTS (2000b), *Inquérito às Estruturas de Formação Profissional-1998*, Ministério do Trabalho e da Solidariedade, Lisboa, 111 p.
- DIRECÇÃO GERAL DAS PESCAS E AQUICULTURA (s.d.), *Relatórios de Execução da Intervenção Operacional Pescas -1995 a 1999*.
- EDEN (ed.) (1994) - *Human Resources, Human Potential, Human Development: the Role of Distance Education. Proceedings of the European Distance Education Network (EDEN). Conference -Tallinn, Estonia, 6-8 June 1994*, United Kingdom, EDEN, VIII, 223p.
- EDEN (ed.) (1997) - *School Education in the Information Society. Open Classroom II Conference. Papers and Presentations*, Greece, Kastaniotis Ed./EDEN, 447p.
- EUROPEAN Commission (2001), *European Report on the Quality of School Education*, U.E, Luxemburgo, 87 p.
- EVANS, Terry (1994) - *Understanding Learners in Open and Distance Education*, Kogan Page, London, 133p., (Open and Distance Learning Series).
- FERNANDES, Domingos (ed.) (1997), *Transição da Formação Inicial para a Vida Activa, Exame Temático no âmbito da OCDE, Relatório Nacional – Portugal*, doc. fotocopiado, 58 p.

- GATES, Bill (1995), *Rumo ao Futuro*, McGraw-Hill de Portugal, 361 p.
- GdA-fP PEDIP II - (*Gabinete de Dinamização e Acompanhamento da Formação Profissional*), *Relatórios de Execução 1996/1997/1998*, doc.s fotocopiados, Ministério da Economia.
- GEP/ME (1978), *Reestruturação dos Cursos Complementares do Ensino Secundário*, Ministério da Educação, Lisboa, 86 p.
- GEP/ME (1982), *Acção Piloto de Formação Profissional de Jovens nas Empresas*, Ministério da Educação, Lisboa, 32 p.
- GRÁCIO, Sérgio (1996), *Ensinos Técnicos e Política em Portugal 1910-1990*, Instituto Piaget, Lisboa, 319 p.
- GRUPO DE LISBOA (1994), *Limites à Competição*, Fundação Calouste Gulbenkian, Publicações Europa América, Lisboa, 211 p.
- HADJI, Charles e BRAILLÉ, Jacques (ed) (2001), *Investigação e Educação – para uma “nova aliança”*, Porto Editora, Porto, 223 p.
- HARASIM, Linda et al. (1995), *Learning Networks. A Field Guide to Teaching and Learning Online*, Cambridge, MIT, X, 329p.
- HODGSON, Barbara (1993), *Key Terms and Issues in Open and Distance Learning*, Kogan Page, London, 133 p.
- HOLMBERG, B. (1995) - *Theory and Practice of Distance Education*, 2nd Revised Edition, Routledge, London and New York.
- HOLMBERG,B. (1990) – “The Role of Media in Distance Education as a Key Academic Issue”, in *Media and Technology in European Distance Education*, Heerlen, EADTU, 295 p.
- IBANEZ, R.(1989), "La Dimension Académica de la Educacion Permanente", in *Education Permanente*, Uned, Centro Asociado de la Calatayud.
- ICDE (ed.) (1994) - *International Distance Education: a Vision for Higher Education*, The Pennsylvania State University, June 2-5, 1994, Preconference papers, s.l., ICDE, 490p.
- IEFP (1999), *Aprendizagem – Relatório de Execução Física e Financeira 1998*, doc. fotocopiado, 44 p.
- IEFP (2000), *Educação Formação – Uma Nova Via Para o Sucesso*, IEF, Lisboa, 42p.

- IEFP (2000b), *Aprendizagem – Relatório de Execução Física e Financeira 1999*, doc. fotocopiado, 51 p.
- IEFP (2000c), *Guia Organizativo – Percursos Formativos Qualificantes Baseados em Unidades Capitalizáveis*, IEPF, Lisboa, 236p.
- IEFP (2001), *Aprendizagem – Relatório de Execução 2000*, doc. fotocopiado, 46 p.
- INOFOR (1998), *Acreditação de Entidades Formadoras – Guia de Apoio ao Utilizador*, INOFOR, Lisboa, 62 p.
- INOFOR (1999), *Formação a Distância – Fichas de Bolso: Apoio ao Profissional da Formação*, INOFOR, Lisboa.
- INOFOR (s.d.), *Actas do Encontro Nacional de Formação a Distância*, Lisboa, 25 e 26 de Novembro de 1999. (Apenas disponível em CD-ROM).
- INTERVENÇÃO OPERACIONAL DA SAÚDE (s.d.), *Avaliação da Formação Permanente Financiada pelo FSE 95/98*, Ministério da Saúde, 220 p.
- IOS - INTERVENÇÃO OPERACIONAL DA SAÚDE (1999), *Relatório de Execução 1998*, doc. fotocopiado, 57p.
- JENKINS, Janet (1994) - *European Distance Education. A Handbook of Current European Programmes and Networks*, Canada, The Commonwealth of Learning, 1994, 60p.
- KEEGAN, D. (1996) - *Foundations of Distance Education*, (3rd ed.), Routledge, London.
- KEEGAN, Desmond (1997), *Distance Training in the European Union*, Comissão Europeia, Luxembourg, 100 p.
- LAGARTO, José (1994), *Formação Profissional a Distância*, Universidade Aberta/IEFP, Lisboa, 155 p.
- LAGARTO, José (1998), “Teleformação e Qualificação Profissional”, in *Formar*, nº 26, IEPF, Lisboa, p 43-50
- LAGARTO, José (2001), “Operadores de ensino a distância em Portugal”, in *Formar* nº 39 Abril/Junho 2001, IEPF, Lisboa, p25-26.
- LAGARTO, José (2001b), “Formação a distância, multimédia e gestão”, in *Formar* nº 39 Abril/Junho 2001, IEPF, Lisboa, p16-24.
- LAGARTO, José; MARTINS, Laura (1997), *Aprender a Formar a Distância*, Projecto SELECT - Programa Leonardo da Vinci, Lisboa, 64 p., (doc. fotocopiado)

- LAJOS,T e GREMENTIERI,V e SZUCS,A (2000), *ODL Networking in Europe and the Experience of the East-West Co-operation*, artigo fotocopiado apresentado em Lisbon 2000 European Conference – ODL Networking for Quality Learning, 26 p.
- LJOSA, Erling (1991) - “Distance Education in Europe and Models for Organizing Future Co-Operation”, in *ICDE Bulletin*, Milton Keynes, vol 25, Jan., pp. 13-24
- LJOSA, Erling (1992) - “Distance Education in a Modern Society”, in *Open Learning*, Harlow, Open University/Longman, vol 7 (2), June, pp. 23-30.
- MARKKULA, M. e VAN DER PERRE e CLAEYS, C. (2000), *Why Would Universities be in Place to Offer Learning on Demand*, artigo fotocopiado apresentado em Lisbon 2000 European Conference – ODL Networking for Quality Learning, 9 p.
- MARLAND, Perc (1997), *Towards More Effective Open & Distance Teaching*, Kogan Page, London, 127 p.
- MASON, Robin (1994) - *Using Communications Media in Open and Flexible Learning*, Kogan Page, London, 139p., (Open and Distance Learning Series).
- MINISTÉRIO DA CIÊNCIA E DA TECNOLOGIA (1997), *Livro Verde para a Sociedade da Informação em Portugal*, MCT, Lisboa, 95 p.
- MINISTÉRIO DA CIÊNCIA E DA TECNOLOGIA (1999), *Portugal na Sociedade da Informação*, <http://www.mct.pt/PtSocInfo/indice.htm>, 46p.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1997), *Desenvolver, Consolidar, Orientar – Documento Orientador das Políticas para o Ensino Secundário*, Ministério da Educação, Lisboa, 40 p.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS - Alemanha (1992), *Formação Profissional no Sistema Dualístico na Alemanha*, Bonn ,65 p.
- MINISTÉRIO DO EQUIPAMENTO, DO PLANEAMENTO E DA ADMINISTRAÇÃO DO TERRITÓRIO (1998), *Portugal – Uma Visão Estratégica para Vencer o Século XXI; Plano Nacional de Desenvolvimento Económico e Social 2000-2006 (PNDES)*, Secretaria de Estado do Desenvolvimento Regional, Lisboa
- MINISTÉRIO DO PLANEAMENTO E DA ADMINISTRAÇÃO DO TERRITÓRIO (1994), *Quadro Comunitário de Apoio – Plano de Desenvolvimento Regional*, Direcção Geral do Desenvolvimento Regional, Lisboa, 129 p.
- MINISTÉRIO DO TRABALHO E DA SOLIDARIEDADE (1999), *Inquérito à Execução de Acções de Formação Profissional em 1997*, Departamento de Estatística do Trabalho Emprego e Formação Profissional, Lisboa, 50p.

MINISTÉRIO DO TRABALHO E DA SOLIDARIEDADE (1999b), *Plano Nacional de Emprego 1999 – Portugal e a Estratégia Europeia para o Emprego*, DEPP/MTS, Lisboa, 276 p.

MINISTÉRIO DO TRABALHO E DA SOLIDARIEDADE (2000), *Inquérito à Execução de Acções de Formação Profissional em 1998*, Departamento de Estatística do Trabalho Emprego e Formação Profissional, Lisboa, 51p.

MINISTÉRIO DO TRABALHO E DA SOLIDARIEDADE (2000b), *Plano Nacional de Emprego 2000 – Portugal e a Estratégia Europeia para o Emprego*, DEPP/MTS, Lisboa, 237 p.

MINISTÉRIO DO TRABALHO E DA SOLIDARIEDADE (2000c), *Programa Operacional Emprego, Formação e Desenvolvimento Social*, POEFDS, Lisboa, 123 p.

MOORE G, KEARSLEY G, (1996) - *Distance Education - A Systems View*, Wadsworth Publishing Company.

NEGROPONTE, Nicholas (1996), *Ser Digital*, Editorial Caminho, Lisboa, 265 p.

NEVES, Oliveira das (1993) *et al.* – *O Sistema de Aprendizagem em Portugal*, IEPF, Lisboa, 297 p.

NIELSEN, Jakob (1995), *Multimedia & Hipertext: the Internet and Beyond*, Academic Press Limited, London, 480 p.

Observatório das Ciências e das Tecnologias (2002), *Sociedade da Informação – principais indicadores estatísticos 1995/2001 – Portugal*, Ministério da Ciência e da Tecnologia, Lisboa, 64 p.

OBSERVATÓRIO DO EMPREGO E FORMAÇÃO PROFISSIONAL (1999), *Mercado de Formação – Conceitos e Funcionamento*, Observatório do Emprego e Formação Profissional, Lisboa, 184 p.

OCDE (1977), *An Evaluative Review of Telescola*, doc. fotocopiado, Paris, 161p.

OCDE (2000), *As Tecnologias do Século XXI – Ameaças e Desafios de um Futuro Dinâmico*, GEPE (Gabinete de Estudos e Prospectiva do Ministério da Economia), Lisboa, 260 p.

PAMAF – Programa de Apoio à Modernização Agrícola e Florestal (2000), *Relatório de Execução 1994/1999 – Medida 6 – Formação e Educação*, doc. Fotocopiado, Ministério da Agricultura do Desenvolvimento Rural e das Pescas.

PEDRAA II, *Relatório de Execução 1994 - 1999*, Subunidade de Gestão do FSE – Açores, doc. fotocopiado, 17 p.

- PEDROSO, Paulo (1998), *Formação e Desenvolvimento Rural*, Celta Editora, Oeiras, 211 p.
- PEREIRA, Manuel (2001), "Programa DISLOGO – Ensino Tradicional, a Distância e Melhoria de Competências Organizacionais", in *Formar*, n.º 39 Abril/Junho 2001, IIEFP, Lisboa, p27-29.
- PESSOA – PROGRAMA FORMAÇÃO PROFISSIONAL E EMPREGO (s.d.), *Relatório Global QCA II 1994-1999*, doc. fotocopiado, 171 p.
- PINTO, Jorge (1998), *Ensino Recorrente: Relatório de Avaliação*, Ministério da Educação, Lisboa, 182 p.
- PROFAP II (s.d.), *Relatório Anual de Execução 1997*, Secretaria de Estado da Administração Pública e da Modernização Administrativa, 26 p.
- PROFAP II (s.d.), *Relatório Anual de Execução 1998*, Secretaria de Estado da Administração Pública e da Modernização Administrativa, 29 p.
- PULKKINEN J. (ed.) (1996) - Getting Started With Telematics. University of Oulu. European Commission. DG XIII C.
- PULKKINEN, J. (1996) - *Technology Changing the Pedagogical Culture. The Thirteenth International Conference on Technology and Education*, ICTE, March, 1996, New Orleans, USA, p.17-20
- QUIVY, Raymond e CAMPENHOUDT, Luc Van (1998), *Manual de Investigação em Ciências Sociais*, Gradiva, Lisboa, 282 p.
- REICH, Robert (1991), *O Trabalho das Nações*, Quetzal Editores, Lisboa, 460 p.
- REINBOLD, Marie-France e BREILLOT, Jean-Marie (1993), *Gérer la Compétence Dans l'Entreprise*, Éditions l'Harmattan, Paris, 171 p.
- RODRIGUES, Maria João e Neves, Oliveira (1994), *Políticas de Reestruturação-Emprego e Desenvolvimento Regional*, IIEFP, Lisboa, 435 p.
- ROSA, Eugénio (1999), *O Modelo de Formação a Distância da CGTP-IN, Acções Inovadoras Leonardo da Vinci*, doc. dactilografado, 28p.
- ROSENBERG, Marc (2001), *e-Learning – Strategies for Delivering Knowledge in the Digital Age*, MacGraw-Hill, New York, 343 p.
- ROWNTREE, Derek (1997), *Making Materials-Based Learning Work*, Kogan Page, London, 124 p.
- RUMBLE, G. (1986) - "The Planning and Management of Distance Education", New York, St. Martin's, 259 p.

- RUMBLE, Greville (1997) - *The Costs and Economics of Open and Distance Learning*, Kogan Page, London/Stirling, 224p., (Open and Distance Learning Series).
- RUMBLE, Greville (2001), *E-education – Whose Benefits, Whose Costs?*, Inaugural Lecture, doc. fotocopiado oferta do autor, 28 p.
- RUMBLE, Greville (s/data), *The Costs and Costing of Networked Learning*, doc. fotocopiado, oferta do autor, 23 p.
- RYAN, Steve *et al.* (2000), *The Virtual University – The Internet and Resource Based Learning*, Kogan Page, London, 204 p.
- SANTOS, Arnaldo (2000), *Ensino a Distância e Tecnologias de Informação – e-Learning*, FCA, Lisboa, 172 p.
- SARAIVA, Isabel (1990), *Da Comissão do Cinema Educativo ao Instituto de Comunicação Multimedia*, relatório de estágio, ISCSP/UTL, Lisboa
- SECRETARIA DE ESTADO DO DESENVOLVIMENTO REGIONAL (1999), *Ciclo de Encontros. Portugal 2000-2006. Empregabilidade e Valorização dos Recursos Humanos*, Ministério do Equipamento, do Plano e da Administração do Território, Lisboa, 133p.
- SEWART, David (ed.) (1995), *One World Many Voices – Quality in Open and Distance Learning*, artigos da 17 th World Conference for Distance Education/ICDE, OUUK, Milton Keynes, 540 p.
- SEWART, David *et al.* (1983), *Distance Education – International Perspectives*, St. Martin's Press, Nova Iorque, 445 p.
- SILVA, Montalvão (ed.) (1997), *Avaliação do Sistema das Escolas Profissionais*, Ministério da Educação, Lisboa, 76 p.
- STAHL, Thomas *et al.* (1993), *A Organização Qualificante*, Eurotecnet, Comissão da Comunidade Europeia, Task Force Recursos Humanos Educação Formação Juventude, 107 p.
- STAKE, R.E. (1995), *Investigación con Estudio de Casos*, Ediciones Morata, Madrid, 159 p.
- THE OPEN UNIVERSITY (1996), *Supporting Open Learners – Reader*, OUUK, Milton Keynes, 116p.
- TIFFIN, John e RAJASINGHAM, Lalita (1997), *En Busca de la Clase Virtual – la Educación en la Sociedad de la Información*, Editorial Paidós, Buenos Aires, 274 p.
- TOFFLER, Alvin (1980), *A Terceira Vaga*, Edição Livros do Brasil, Lisboa, 495 p.

- TRINDADE, Armando Rocha (1990), *Introdução à Comunicação Educacional*, Universidade Aberta, Lisboa, 303 p.
- TRINDADE, Armando Rocha (1992), "The Salami Concept", in *Theory and Practice in European Open University Networking. Course Exchange, Adaptation and Transformation*, Heerlen, EADTU, 1992, p.47-48.
- TRINDADE, Armando Rocha (1992), *Distance Education for Europe*, Universidade Aberta, Lisboa, 286 p.
- TRINDADE, Armando Rocha (1993), *Cultural Concerns Related to the Establishment of Distance Teaching Systems*, comunicação apresentada na Conferência do EDEN, Maio de 1993, Berlin, 4 p.
- TRINDADE, Armando Rocha (1996) - "Les Developpements Previsibles de l'Enseignement a Distance a Travers de Monde", in *Les Defis du XXIe Siecle: l'Impact de la Technologie sur l'Enseignement Superieur*, France, CNED, p.65-71.
- TRINDADE, Armando Rocha (1996b) - "Skills and Competence Needs in the Information Society", in *Proceedings of FIOH Conference*, Helsinki.
- TRINDADE, Armando Rocha (ed.) (2000), *New Learning*, Lisboa, Universidade Aberta, 416 p. (Conferência realizada em Lisboa 19-22 de Junho de 2000).
- TRINDADE, Armando Rocha et al. (2000b), "Current Developments and Best Practices in Open and Distance Learning", in *International Review of Research in Open and Distance Learning*, Canadá, Athabasca University, 32p.
- UNESCO (1996) - *Report of the UNESCO Commission on Education for the 21st Century*, Paris, UNESCO.
- UNESCO (1997) - *Open and Distance Learning. Prospects and Policy Considerations*, Paris, UNESCO.
- VAN DER PERRE & all (2000), *The Distributed Virtual University*, artigo fotocopiado apresentado em Lisbon 2000 European Conference – ODL Networking for Quality Learning, 13 p.
- WAGNER, Erwin (2000), *Research into Open and Distance Learning*, artigo fotocopiado apresentado em Lisbon 2000 European Conference – ODL Networking for Quality Learning.
- WILLIAMS, M; PAPROCK, K; COVINGTON, B (1999), *Distance Learning – the Essential Guide*, Sage Publications, Thousand Oaks California, 166 p.
- YIN, Robert (1984), *Case Study Research – Design and Methods*, Sage Publications, London, 160 p.

Legislação consultada (ordenada cronologicamente):

- *Criação dos cursos complementares do ensino secundário*, Despacho 140-A/78 do Ministro da Educação.
- *Lei de Bases do Sistema Educativo*, Lei n.º 46/86 de 14 de Outubro.
- *Criação da Universidade Aberta*, D.L. n.º 444/88 de 2 de Dezembro.
- *Custos de pessoal que podem ser co-financiados no âmbito do FSE*, Despacho Normativo 465/94 de 28 de Junho, do Ministro do Emprego e Segurança Social.
- *Regime Jurídico dos Apoios à Formação Profissional a conceder no âmbito do FSE*, Decreto Regulamentar n.º 15/94 de 6 de Julho.
- *Regime Jurídico da Aprendizagem*, D.L. n.º 205/96 de 25 de Outubro
- *Organização e Funcionamento das Escolas Profissionais*, D.L. n.º 4/98 de 9 de Janeiro e D.L. n.º 70/93 de 10 de Março.
- *Ensino Profissional e Escolas Profissionais*, Recomendação n.º 2/98 do Conselho Nacional de Educação, DR n.º 180, II Série, de 6/8/1998.
- *Cursos de Educação e Formação*, Despacho Conjunto n.º 897/98 de 6 de Novembro, dos Ministros da Educação e do Trabalho e da Solidariedade.
- *PRODEP – Programa de Desenvolvimento Educativo para Portugal*, Despacho Conjunto n.º 471/98 do Ministro da Educação e do Ministro do Trabalho e da Solidariedade.
- *O Ensino Secundário em Portugal*, Recomendação do Conselho Nacional de Educação, DR n.º 17, II Série, de 21/1/1999.
- *Plano Nacional de Emprego para 1999*, Resolução do Conselho de Ministros n.º 68/99 de 2 de Junho.
- *Organização e Gestão Curricular do Ensino Secundário*, D.L. n.º 7/2001 de 18 de Janeiro.

Lista de siglas utilizadas na tese

AEP – Associação Empresarial de Portugal
 AIP – Associação Industrial Portuguesa
 CD – Disco Compacto (Compact Disc)
 CD-ROM – Compact Disc – Read Only Memory
 CEDEFOP - European Centre for the Development of Vocational Training
 CES – Conselho Económico e Social
 CGTP-IN – Confederação Geral dos Trabalhadores Portugueses – Intersindical Nacional
 CIME – Comissão Interministerial para o Emprego
 CMC – Computer Mediated Communication
 CNA – Comissão Nacional de Aprendizagem
 CNE – Conselho Nacional de Educação
 CNED – Centre National d’Enseignement à Distance
 DAPP/ME – Departamento de Avaliação, Prospectiva e Planeamento/ Ministério da Educação.
 DE – Distance Education
 DEPGEF/ME – Departamento de Programação e Gestão Financeira do Ministério da Educação
 DETEFP-MTS – Departamento de Estatística
 EAD – Ensino a Distância
 EADTU – European Association of Distance Teaching Universities
 FaD – Formação a Distância
 FEDER – Fundo Europeu de Desenvolvimento Regional
 FEOGA – Fundo Europeu de Orientação e Garantia Agrícola
 FSE – Fundo Social Europeu
 GdA-fP – Gabinete de Dinamização e Acompanhamento da Formação Profissional
 GEP/ME – Gabinete de Estudos e Planeamento/Ministério da Educação
 IAPMEI – Instituto de Apoio às Pequenas e Médias Empresas Industriais
 ICDE – International Council for Open and Distance Education
 ICP – Instituto de Comunicações de Portugal
 IEFP – Instituto do Emprego e Formação Profissional
 IFB – Instituto de Formação Bancária
 IFOP – Instrumento Financeiro de Orientação da Pesca
 INFT – Instituto Nacional de Formação Turística
 ISCED – International Standard Classification of Education
 ISP – Internet Service Provider
 KMI – Knowledge Management Institute (OUUK)

MCT – Ministério da Ciência e da Tecnologia¹

MEPAT – Ministério do Equipamento, do Planeamento e da Administração do Território

MTS – Ministério do Trabalho e da Solidariedade

NTI – Novas Tecnologias da Informação

OCDE – Organisation pour la Coopération et Développement Economique

OCT – Observatório das Ciências e das Tecnologias do MCT

ODL – Open and Distance Learning

OLC – Open Learning Company

OLF – Open Learning Foundation

OUUK – Open University United Kingdom

PEDIP – Programa Estratégico de Dinamização e Modernização da Indústria Portuguesa

PEDRAA II – Programa Específico de Desenvolvimento da Região Autónoma dos Açores

PME – Pequenas e médias empresas

PNDES 2000-2006 - Plano Nacional de Desenvolvimento Económico e Social 2000-2006

PNE – Plano Nacional de Emprego

POEFDS – Programa Operacional Emprego, Formação e Desenvolvimento Social.

PROFISSS – Projecto de Formação Qualificante para a Solidariedade e Segurança Social

PROPAM – Programa Operacional Plurifundos da Região Autónoma da Madeira

QCA – Quadro Comunitário de Apoio

RV – Realidade Virtual

SI – Sociedade da Informação

TIC – Tecnologias da Informação e da Comunicação

TTnet – Training of Trainers Network

UE – União Europeia

UGT – União Geral de Trabalhadores

UNED – Universidad Nacional de Educación a Distancia (Espanha)

WWW – World Wide Web

¹ Os ministérios que se referem nesta lista pertencem ao XIV Governo Constitucional ou anteriores.

Índice de anexos

Anexo 1 - Listagem de operadores de ensino e formação a distância em Portugal...	623
Anexo 2 - Listagem de algumas organizações relevantes a nível mundial no âmbito do ensino e formação a distância.....	629
Anexo 3 - Listagem de algumas organizações relevantes no âmbito do ensino e da formação profissional em Portugal.....	639
Glossário.....	645

Anexo 1

Listagem de operadores de ensino e formação a distância em Portugal

Listam-se no quadro seguinte os operadores de ensino a distância que disponibilizam formação em Portugal, ou que com ela estão relacionados de algum modo. Dado que a oferta é muito diversificada, indicam-se, de forma genérica, as áreas profissionais em que disponibilizam formação. Os cursos respectivos podem ser encontrado nos sítios Web ou por contacto directo com as instituições.

Empresa/organização	Endereço Web / morada de contacto	Área de actividade
Academia Global	http://www.academiaglobal.com	geral
Argus	http://www.argus.pt	software de gestão de formação
Associação Empresarial de Portugal – Escola Virtual PME	http://www.aeportugal.pt/pme/escolavirtual/index.htm	gestão empresarial
Byweb	http://www.didactico.net/cursos.html	saúde
C.I.T. – Centro de Instrução Técnica	Av. Almirante Reis 106-5º frt 1150-022 Lisboa Telefone: 218125991 Fax: 218122327 Email: cit.cursos@clix.pt	geral
CCC	http://www.pt.centroccc.com	geral
CEAC	http://www.ceac.pt/	geral
Centro de Formação Profissional da Indústria Electrónica / IEFP	http://www.cinel.pt	electrónica e Inglês
CICCOPN - Centro de Formação Profissional da Indústria da Construção Civil e Obras Públicas do Norte	http://www.ciccopn.pt	construção civil
CITI/Universidade Nova	http://www.citi.pt/index_tree.html	multimédia
CNED – Centro Naval de Ensino a Distância	http://www.marinha.pt/formacao/escolas/CNED.html	ensino escolar - 3º ciclo e secundário

CNS – Companhia Nacional de Serviços, SA	http://www.cns.pt	geral, formação de formadores
DeltaConsultores	http://www.dlt.pt/	teletrabalho, formação a distância
Digito-Formação/Rumos	http://cursos.digito.pt/	telemática e multimédia
DISLOGO – Universidade Católica	http://www.dislogo.ucp.pt	gestão empresarial
Ensino Básico Mediatizado (EBM)	Rua D. Fernando, 9 4401 Vila Nova de Gaia Codex Tel 22 7150750	ensino básico 2º ciclo
Esine / Ediclube	Rua da Indústria,4 2724-517 Amadora Tel 21 471 35 47	geral
Formedia/IEFEG	http://www.instituto-europeu.com/cursos/index.htm	gestão empresarial
Home English	http://www.homenglish.pt	inglês
IBJC – Centro de Formação a Distância	http://www.ibjc.pt	geral
IDITE Minho	http://www.idite-minho.pt/	gestão Industrial
Instituto de Formação Bancária	http://www.ifb.pt/cursos	banca
ISG – Instituto Superior de Gestão	http://www.isg.pt/cursos.html	fiscalidade
ISQ – Instituto de Soldadura e Qualidade/ Instituto Virtual	http://institutovirtual.pt	qualidade
Linha Verde – Estudos e Projectos	http://www.linha-verde.pt	geral
Media Fin	http://www.ecademy.pt/ecademy/	gestão
NewMind - Sistemas de Informação Multimédia	http://www.aprenderol.com	geral
Prodígio - Produções Digitais Online S.A	http://www.evolui.com/	geral
PROFISSS	http://www.seg-social.pt/profisss	segurança social
PT Inovação	http://www.ptinovacao.pt	multimedia e telecomunicações
TV Cabo/FLAG	http://cursor.netcabo.pt/html	geral
UNAVE- Universidade de Aveiro	http://www.unave.pt	informática e multimédia

Universidade Aberta	http://www.univ-ab.pt	licenciaturas várias
Universidade de Aveiro	http://www.cemed.ua.pt/ed/index.html	disciplinas dos cursos formais
Universidade de Porto	http://www.up.pt	gestão
UniWeb	http://www.uniweb.pt	gestão

Admitimos que possam existir outros operadores com actividade regular, mas dos quais não foi possível recolher informação em tempo útil.

O facto de as organizações constarem desta lista não envolve da nossa parte qualquer juízo valorativo face à qualidade da actividade desenvolvida.

Anexo 2

Listagem de algumas organizações relevantes a nível mundial no âmbito do ensino e formação a distância

A listagem que se apresenta é uma pequena amostra do que é hoje o universo das instituições que se dedicam a actividades relacionadas com o ensino e formação a distância em todo o mundo. Um bom motor de pesquisa dará ao leitor a possibilidade de encontrar muitas outras instituições. No entanto, consideramos que aquelas que seleccionámos estão suficientemente estabilizadas e são reconhecidas como instituições de referência no mundo do ensino e formação a distância. Os endereços referidos estavam activos à data da conclusão deste trabalho, o que não significa que não sofram alterações ao longo do tempo, situação que ocorre com alguma frequência em sítios não estabilizados.

Academia Cisco (<http://www.cisco.com>) - O Cisco Networking Academy Program é um parceria entre a Cisco Systems, a educação, empresas, governos e organizações locais em todo o mundo. Os currículos da Academia têm como objectivo ensinar os estudantes a conceber, construir e manter redes de computadores. A Cisco Systems envolve-se também em parcerias com Universidades para providenciar o necessário suporte tecnológico a soluções locais de e-learning.

Academia Virtual da AT&T (<http://att.com/learningnetwork/virtualacademy>) - Sistema centralizado de gestão de formação disponibilizado pela empresa americana AT&T (uma das mega-empresas de telecomunicações nos EUA), para facilitar a utilização das novas tecnologias junto dos professores e formadores. Através deste sítio os professores e formadores podem encontrar cursos e programas de e-learning disponibilizados por instituições difusoras de formação.

Associação Brasileira de Educação a Distância (<http://www.abed.org.br/>) - Associação privada sem fins lucrativos que tem como finalidades: o estudo, a pesquisa, o desenvolvimento, a promoção e a divulgação da educação a distância.

BAOL – British Association of Open Learning (<http://www.baol.co.uk>) – Associação britânica de operadores de formação a distância. Disponibiliza, para os seus associados e para o público em geral, bases de dados com informação relativa a cursos de formação contínua existentes no Reino Unido.

Blackboard, Inc (<http://www.blackboard.com/>) - Empresa produtora de um LMS utilizado em sistemas de e-learning em todo o mundo. De acordo com informações da organização, o software de gestão de formação é utilizado em 140 países.

Brandon Hall.com (<http://www.brandon-hall.com/>) - Sítio do investigador americano Brandon Hall, especialista em formação e e-learning. Consultor de empresas como a Microsoft, IBM, Cisco, General Electric, Motorola, Kraft/General Foods, Hewlett-Packard, Westinghouse, U.S. Army e outras, tornou-se uma referência quase obrigatória quando se analisam questões relacionadas com ensino a distância e e-learning.

CEDEFOP - European Centre for the Development of Vocational Training (<http://europa.eu.int/comm/education/cedefop.html>) - Estrutura Comunitária gerida paritariamente por empregadores, sindicatos, governos nacionais e pela Comissão Europeia. Tem como função contribuir para o desenvolvimento da formação profissional na Europa através do desenvolvimento de variadas actividades académicas e técnicas.

CNED – Centre National d'Enseignement à Distance (<http://www.cned.fr/>) – Maior operador de ensino a distância na Europa, com um público alvo muito diversificado, desde o ensino básico até à universidade, passando pela formação profissional.

eCollegesm (<http://www.ecollege.com/>) – É um produtor de serviços e de software para e-learning, sediado em Denver, nos Estados Unidos da América. Utilizando uma política de parcerias com parceiros estratégicos na área dos conteúdos (cerca de 200 escolas e universidades) e na área da tecnologia (Microsoft), permite que os seus

utilizadores possam ter acesso a um número elevado de cursos com certificações das instituições académicas.

European Training Village (<http://www.trainingvillage.gr/etv/>) - Plataforma interactiva e ponto de encontro de decisores, parceiros sociais, formadores e investigadores relacionados com o ensino e formação profissional. Funcionando como uma comunidade de especialistas que aqui trocam experiências, o ETV é administrado pelo CEDEFOP.

Global Distance EducationNet / World Bank (<http://www1.worldbank.org/disted/>) - A *Global Distance Education Network* prefigura-se como um conjunto de instrumentos de gestão de informação concebidos para disponibilizar informação precisa sobre ensino e formação a distância em todo o mundo. Estes instrumentos consideram-se ao serviço de todos os países clientes do Banco Mundial, de instituições públicas e privadas e indivíduos interessados em utilizar o ensino a distância como meio de desenvolvimento humano.

Grupo Temático em Educação à Distância do Comitê Gestor da Internet Brasil (<http://www.mat.unb.br/ead/>) - Grupo de trabalho, de cariz público, que tem como objectivo a promoção do potencial da Internet para apoiar o processo de ensino e aprendizagem. Desenvolve essencialmente projectos-piloto.

<http://www.distancedegrees.com> - Sítio privado de informação sobre cursos de formação a distância acreditados pelas entidades públicas dos Estados Unidos da América.

Information Society Technologies Programme (<http://www.cordis.lu/ist/>) - Sítio do programa de investigação da União Europeia (IST), centrado na convergência do processamento da informação, comunicação e tecnologias, desenvolvido no âmbito do 5º programa quadro.

International Centre for Distance Learning (<http://www-icdl.open.ac.uk>) - Centro internacionalmente reconhecido de investigação, ensino, consultoria,

informação e actividade editorial sobre ensino a distância. Está sediada na Open University UK

International Training Centre (ITC),(<http://www.itcilo.it/>) – Centro de formação da Organização Internacional do Trabalho (OIT). Para além de formação profissional em todo o mundo, desenvolve experiências de formação a distância, nomeadamente no âmbito da formação de formadores e em desenvolvimento local (programa DelNet).

Knowledge Management Institute (<http://kmi.open.ac.uk/>) - Instituto de Investigação da Open University do Reino Unido, onde se criam e estudam novas tecnologias e o seu benefício para os utilizadores.

Lotus Learning Space (<http://www.lotus.com/home.nsf/welcome/learnspace>) - LearningSpace é um software de gestão de formação para a Web, da família alargada dos denominados LMS (Learning Management Systems). LearningSpace é parte da IBM Mindspan Solutions — uma família de serviços e tecnologias destinadas à concepção e desenvolvimento de e-learning.

Microsoft Education (<http://www.microsoft.com/education>) - Sítio da Microsoft dedicado ao auxílio nas actividades educacionais dos utilizadores dos produtos da empresa, seja ao nível da utilização pedagógica, seja ao nível da utilização técnica.

Motorola Virtual University (<http://mu.motorola.com/>) - Inicialmente denominada Motorola Training and Education Center (MTEC), por iniciativa da empresa-mãe, passou a designar-se em 1989 por Motorola University, para implementar estratégias de formação interna orientada para os seus grandes objectivos estratégicos, para os clientes, fornecedores e parceiros dispersos em todo o mundo.

National College (<http://www.nationalcollegeonline.com/>) - Organização privada canadiana de ensino a distância e antiga escola de ensino por correspondência, fundada em 1964. Oferece hoje uma enorme quantidade de formações pós secundárias.

Open Learning Agency (<http://www.ola.ca/>) - Instituição pública canadiana do Estado de British Columbia, destinada a promover o ensino e formação a distância ao nível secundário e universitário, quer pela proposição de cursos, quer pela desenvolvimento de actividades de investigação.

Open Learning Australia (<http://www.ola.edu.au/>) - Instituição privada australiana promotora de formação a distância de nível universitário através de um partenariado com cerca de 30 instituições de ensino superior. As formações disponibilizadas pela OLA são certificadas pelas Instituições universitárias respectivas.

Open University of Hong Kong - OUHK (<http://www.oli.hk/>) - Universidade de referência no extremo oriente, oferece mais de uma centena de cursos de nível universitário. Tem um departamento específico para a formação contínua - o “Li Ka Shing Institute of Professional and Continuing Education”.

Open University United Kingdom (<http://www.open.ac.uk/>) – Universidade Aberta do Reino Unido, a primeira Universidade Aberta europeia a utilizar os meios de comunicação de massas (rádio e TV) para difundir formação e considerada um modelo de organização no seu âmbito.

Penn State University World Campus (<http://www.worldcampus.psu.edu>) - Sítio da Penn State University, importante instituição universitária dos Estados Unidos da América que proporciona os mesmos cursos e diplomas que oferece no seu campus universitário em regime presencial. Conta com um total 21 mil alunos registados no ano lectivo 2000/2001 (cursos online e frequência livre).

Secretaria de Educação a Distância do Governo Federal do Brasil, (<http://www.mec.gov.br/seed/default.shtm>) - Departamento do Ministério da Educação brasileiro com funções “normativa, redistributiva, supletiva e coordenadora entre instâncias educacionais”, tendo em vista a institucionalização da educação a distância no país.

UNESCO (http://www.unesco.org/education/portal/e_learning/) - Portal da UNESCO para a temática do e-learning. Funciona como base de dados para temáticas diversas, desde os diferentes produtores de LMS, até às instituições de referência no âmbito do ensino a distância.

União Europeia / educação e formação (http://europa.eu.int/comm/education/index_en.html) - Sítio da União Europeia destinado a divulgar informação sobre actividades, projectos e outro tipo de iniciativas no âmbito da educação e formação na Europa.

União Europeia / eEurope (http://europa.eu.int/information_society/index_en.htm) - sítio da União Europeia destinado a divulgar as actividades europeias de desenvolvimento da iniciativa “eEurope – Information Society for All”

União Europeia / e-learning (<http://europa.eu.int/comm/education/elearning/index.html>) - Sítio da União europeia especialmente destinado a divulgar os diferentes tipos de actividades que se realizam por toda a Europa no âmbito do e-learning, desde o mundo académico ao mundo empresarial.

Universidad Nacional de Ensino a Distância (<http://www.uned.es/>) - Instituição pública de ensino superior a distância em Espanha e devido à sua dimensão, considerada por Sir John Daniel como uma *mega-university*.

Universidade de Athabasca (<http://www.athabascau.ca/>) - Instituição pública canadiana de referência no âmbito do ensino superior a distância. Oferece, em cada ano, uma variedade enorme de cursos a cerca de 22 mil alunos.

Universidade de Brasília Virtual (<http://www.unbvirtual.unb.br/>) - Sítio da Universidade de Brasília dedicado à disponibilização de cursos a distância, no âmbito das graduações e da formação profissional.

Universidade Oberta da Catalunha (<http://www.uoc.es>) - Sítio da Universidade Aberta da Catalunha que se auto intitula de Universidade Virtual, dado que a grande maioria das suas actividades formativas são

desenvolvidas através da Internet e de softwares de gestão de formação.

University for Industry (<http://www.ufild.co.uk/>) - Instituição de parceria entre organismos públicos e privados do Reino Unido, foi criada para potenciar a utilização do ensino a distância na formação contínua de activos. Utilizando a figura de *fornecedor qualificado*, garantem assim a contínua disponibilização e actualização de conteúdos para os seus utilizadores. Actualmente existem 236 organizações certificadas.

University of South Africa (<http://www.unisa.ac.za/>) - A Unisa é a maior universidade da África do Sul e uma das maiores instituições de ensino a distância no mundo. Disponibiliza diplomas internacionalmente reconhecidos, desde licenciaturas até programas de doutoramento.

WebCT,Inc. (<http://www.webct.com>) - A WebCT,Inc. é um dos maiores fornecedores mundiais de soluções para e-learning através da sua conhecida plataforma de gestão, o WebCT. Para além de software, a WebCt, Inc. disponibiliza fóruns de discussão sobre a organização e gestão de e-learning. Mais de 2200 instituições em 77 países do mundo utilizam o LMS produzido pela empresa.

Anexo 3

Listagem de algumas organizações relevantes no âmbito do ensino e da formação profissional em Portugal

Listagem de algumas organizações relevantes no âmbito do ensino e da formação profissional em Portugal

Nome da instituição	Endereço Web
ME – Ministério da Educação	http://www.min-edu.pt
MTS – Ministério do Trabalho e Solidariedade	http://www.mts.gov.pt
MCT - Ministério da Ciência e Tecnologia	http://www.mct.pt/
IEFP - Instituto do Emprego e Formação Profissional	http://www.iefp.pt
INOFOR - Instituto para a Inovação na Formação	http://www.inofofor.pt
ANEFA - Agência Nacional de Educação de Adultos	http://www.anefa.pt
AIP / COPRAI – Associação Industrial Portuguesa	http://www.aip.pt
AEP - Associação Empresarial de Portugal	http://www.aeportugal.pt/Areas/Formacao/
CGTP - Confederação Geral dos Trabalhadores Portugueses	http://www.cgtp.pt
UGT - União Geral dos Trabalhadores Portugueses	http://www.ugt.pt
Programa Nónio Século XXI	http://www.dapp.min-edu.pt/nonio/internac/internac.htm
UARTE – Unidade de Apoio à Rede de Telemática Educativa	http://www.uarte.mct.pt
Programas operacionais sectoriais do QCA III (2000-2006) ¹	
- Emprego, Formação e Desenvolvimento Social	http://www.poefds.pt
- Economia	http://www.poe.min-economia.pt/0001.htm
- Educação	www.prodep.min-edu.pt
- Ciência e Tecnologia e Inovação	www.fct.mct.pt/pocti
- Sociedade de Informação (POSI)	http://www.posi.mct.pt

¹ Os programas operacionais *Acessibilidades e Transportes* e *Cultura* não têm financiamento para actividades de formação profissional.

- Ambiente	http://www.poa.maot.gov.pt
- Agricultura e Desenvolvimento Rural	http://www.min-agricultura.pt/documentos/agro/index.htm
- Pesca	http://www.ifadap.min-agricultura.pt
- Saúde	http://www.saudexxi.min-saude.pt

Glossário

Este glossário tem como fim exclusivo referenciar um conjunto de termos utilizados em formação a distância e que não foram tratados no Capítulo I. Deste modo justifica-se a predominância de termos técnicos relativamente a outros de carácter conceptual, já analisados.

Optou-se também por utilizar e descrever terminologia com designação estrangeira, dada a sua utilização corrente nos meios profissionais respectivos.

A

Acrobat – Software da empresa Adobe que permite converter documentos criados em diferentes *softwares* no *Adobe Portable Document Format* (PDF), que reproduz fielmente o original em termos de fontes de texto, formatação, cores e imagens.

Áudio-conferência – Reunião realizada exclusivamente através de comunicação telefónica entre os seus participantes (dois ou mais).

Avaliação formativa – Avaliação realizada para obtenção de informação sobre o progresso das aprendizagens do aluno. Permite mudanças de estratégias de ensino, reforço dos processos motivacionais e introdução de programas de remediação.

Avaliação sumativa – Avaliação realizada com o fim de determinar o grau final de consecução dos objectivos inicialmente definidos e dá origem a uma classificação em escala predefinida.

B

Bit – Do termo inglês *binary digit*, designa a menor quantidade de informação digital mensurável (0 ou 1 em sistema binário). São precisos 8 bits para formar um *byte*. Para não confundir *bit* e *byte* referencia-se o *bit* por “b” (minúsculo) e *byte* em “B” (maiúsculo).

Bps (bits por segundo) – Unidade de medida da velocidade de transmissão de dados numa rede. Essa velocidade depende da largura de banda disponível.

Browser – *Software* que permite pesquisar e interagir com informação existente na *World Wide Web*. Os mais conhecidos são o Microsoft Internet Explorer e o Netscape Navigator

Bug – Palavra inglesa que significa insecto. Termo adoptado na gíria informática para todos os erros que perturbam os programas informáticos.

Byte – Unidade de codificação da informação electrónica digital. Utiliza-se para caracterizar a capacidade dum sistema. Um byte corresponde a oito bits e representa um caractere ou um algarismo.

C

CBT (*Computer Based Training*) – Utilização autónoma de *software* pelo aprendente, de forma a promover aprendizagens e onde a interacção entre o programa e o utilizador é tendencialmente elevada. Esta interactividade é muitas vezes baseada em mecanismos de estímulo resposta.

CD-ROM (*Compact Disc - Read Only Memory*) – Disco que armazena grande quantidade de informação lida por processo óptico. Só se acede ao disco em modo leitura. Armazena 650 MB de informação.

CERN (*European Organization for Nuclear Research*) – Laboratório europeu de física das partículas, foi sede do desenvolvimento da World Wide Web.

Chat – Comunicação escrita em tempo real através de computadores ligados em rede, podendo ser feita entre dois ou mais utilizadores (ver IRC).

Ciberespaço – Termo inventado pelo escritor de ficção científica William Gibson para designar o espaço virtual criado pela globalidade das redes de comunicações informáticas.

CMC (*Computer Mediated Communication*) – Esta expressão refere-se à possibilidade genérica de comunicação através de computadores. Incluem-se comunicações de texto (*chat*), de vídeo (videoconferência) ou apenas de áudio (audio-conferência). A comunicação pode ser de um para um, de um para muitos ou ainda de muitos para muitos. Em termos de tempo, as comunicações podem ser síncronas ou assíncronas.

Comunicação assíncrona – Interacção entre indivíduos e desfasada no tempo de forma apreciável (horas ou dias). Correio normal e correio electrónico são exemplos de comunicação assíncrona.

Comunicação síncrona – Interação entre indivíduos em tempo real, sem atraso apreciável entre o fim de uma mensagem e o começo de outra (resposta). Sessões presenciais e comunicações telefónicas de voz são situações síncronas.

D

Data – Palavra inglesa que significa *dados* ou *informação*.

Desktop Videoconferencing – Videoconferência realizada através da Internet e utilizando o computador pessoal e mini-câmaras (*web* câmaras) que permitem a transmissão de imagem e voz. Ver videoconferência.

Digital – Termo que designa o armazenamento de dados sob uma forma binária, ou seja, a transformação em 1 e em 0 de um sinal, seja ele de que tipo for. Quando uma imagem é digitalizada, o *scanner* tem a função de transformar a imagem, com a maior precisão possível, em pontos minúsculos chamados píxeis. Cada ponto, segundo a sua cor, será transformado numa sequência de 0 e de 1. Todas as imagens interpretadas desta forma podem ser armazenadas sob a forma de um ficheiro informático. O ficheiro pode, em seguida, ser copiado ilimitadamente sem qualquer alteração.

Download – Processo de transferência (cópia) de ficheiros de um servidor para um computador a ele ligado. O processo oposto (cópia de um computador para um servidor) designa-se por *upload*.

DVD (*Digital Versatile Disc*) – Disco de leitura óptica de elevada capacidade, semelhante ao CD, mas enquanto este armazena até 650 MB, o DVD armazena entre 4,7 e 13 GB de informação, de acordo com os modelos e a tecnologia utilizada. Divide-se em várias versões: DVD-Vídeo, DVD-ROM, DVD-RAM, DVD-R e DVD-R+W. A sua capacidade permite o armazenamento de filmes de longa extensão num único disco.

E

e-learning – Utilização da Internet para facilitar a aprendizagem, seja pela gestão adequada da informação pelo utilizador, seja pela organização de processos formais de formação.

e-mail (correio electrónico) – Serviço da Internet que permite a troca de correio privado entre os possuidores de endereço de correio e utilizadores da rede. As mensagens podem conter todo o tipo de documentos (texto, gráficos, imagens e sons).

Escola virtual – Recriação num *sítio* da Internet de facilidades informáticas que reproduzem os modelos da escola presencial, nomeadamente pela existência de espaços com a mesma denominação ou similares. As escolas e espaços virtuais de formação suportam-se em softwares de gestão, genericamente designados por *Learning Management Systems*.

F

Formação a distância – Regime de formação caracterizado por reduzido trabalho de aprendizagem feito em presença do professor, sua substituição por materiais pedagógicos de boa qualidade e relação pedagógica e administrativa com uma instituição de ensino.

Fórum – É normalmente a designação dada a um espaço público e gratuito na Internet, onde é possível aos utilizadores a troca de mensagens ou informações. Ver *Newsgroup*.

H

Hardware – Designação genericamente dada aos equipamentos informáticos.

Hipermédia – Forma de organização dos objectos colocados nas várias páginas de um documento na Web, tornando possível a navegação não linear.

Hipertexto – Forma de organização de texto que permite a navegação não linear no seu interior.

Home page – Designação genericamente dada à página de entrada de um *sítio* na Web. Contém geralmente informações que facilitam a navegação no *sítio* visitado.

HTML (*Hypertext Markup Language*) – Linguagem de programação utilizada para a construção de páginas Web. Os códigos de formatação permitem que os *browsers* identifiquem a forma como disponibilizar a informação no ecrã.

I

Internet – Rede interligada de redes que possibilita a qualquer computador a ela ligado trocar informação com qualquer outro computador que também esteja ligado, independentemente dos lugares do mundo onde se encontrem.

Intranet – Rede privada para uso de utilizadores de uma mesma organização e suportada em protocolos da Internet.

IRC (*Internet Relay Chat*) – Serviço da Internet que permite conversação em texto em tempo real (síncrona), entre vários utilizadores.

ISP (*Internet Service Provider*) – É um organismo (empresa, associação, etc.) que comercializa o acesso à Internet. Alguns fornecedores de acesso à Internet não se limitam a fornecer apenas o acesso, criando também redes locais junto dos seus clientes de modo a repartir os serviços Internet entre mais terminais. Outros chegam a criar ou a albergar os *sítios* Internet dos seus clientes.

L

Largura de banda – Quantidade de informação que pode ser transmitida através de uma linha de telecomunicações num determinado período de tempo. Em informática, a largura de banda é expressa num certo número de bytes por segundo. É preciso entre 56 e 64 kilobytes por segundo (KB/s) para enviar um sinal telefónico e cerca de 150 megabytes por segundo (MB/s) para enviar um sinal vídeo. Quanto mais elevado o valor da largura de banda, tanto mais dados podem ser enviados no mesmo período de tempo.

LMS (*Learning Management System*) – *Software* de gestão de formação que permite a recriação na *Web* dos espaços existentes nas formação presencial, desde os aspectos pedagógicos aos administrativos.

M

Modem – Palavra composta, derivada de modulation e demodulation. É um dispositivo que permite ligar um computador a outros computadores ou a serviços, através das linhas telefónicas tradicionais.

Multimédia – Combinação organizada e coerente de informação em diferentes formatos (texto, som, imagem fixa ou imagem animada).

N

Net – O mesmo que Internet.

Networking – Disponibilização de informação em rede, potencializando as características individuais de cada um dos nós. A informação de cada nó é partilhada por todos, aumentando as economias de escala e a eficácia global dos sistemas.

Newsgroup – Grupo de discussão ou fórum. É um espaço público e gratuito na Internet onde é possível trocar mensagens ou informações. Os *newsgroups* estão reunidos em comunidades de interesse, como informação (NEWS), questões sociais (SOC) ou divertimento (REC). Ver Fórum.

O

Off-line – Situação de trabalho de um computador que pode estar ligado a uma rede, mas que naquele momento está em regime de trabalho isolado ou autónomo.

On-line – Situação de comunicação directa entre computadores permitindo a comunicação síncrona e a transferência ou troca de dados.

P

pdf – Ver Acrobat.

Provider – Palavra inglesa que significa fornecedor de acesso à Internet.

R

RDIS (Rede digital de integração de serviços) – Tecnologia digital de telecomunicações que permite transmitir em simultâneo vários tipos de informação. Neste tipo de rede as informações (voz ou dados) transitam sob forma digital, enquanto que na rede tradicional, elas são transportadas de forma analógica.

Rede de banda estreita (*Narrowband Network*) – Rede de telecomunicações de baixa capacidade, normalizada para transmitir conversas telefónicas. Tipicamente, uma rede de banda estreita dispõe de uma capacidade de 56 a 64 KB/s.

Rede de banda larga (*Wideband Network*)– Rede de telecomunicações de capacidade média entre 64 KB/s e 1,5 MB/s. Uma rede deste tipo pode transportar imagens vídeo sujeitas a processos de compressão electrónica.

S

Servidor – Computador ou *software* que permite a outros computadores e clientes o acesso (através da rede) à informação que tem guardada.

Sinal analógico – Processo tradicional de transmissão de sinais áudio e vídeo. As ondas telefónicas propagam-se nos circuitos como as ondas sonoras na atmosfera. Este processo utiliza como método de cálculo de um sinal a medida contínua de fenómenos físicos diferentes (sejam eléctricos, químicos, etc.).

Sítio (*site*) – Local da World Wide Web que é acedido através da indicação ao computador (no *browser*) de um endereço Internet denominado URL (*uniform resource locator*). Os *sítios* são locais de recolha e disponibilização de informação de acordo com os objectivos dos seus autores.

T

TCP/IP (*Transmission Control Protocol/Internet Protocol*) – Conjunto de normas para envio e recepção de dados através da rede. A Internet é baseada no protocolo TCP/IP. O IP organiza e endereça a informação e define quanta informação pode ser colocada em cada pacote. O TCP fragmenta a informação, assegura o seu envio e organiza o seu reagrupamento no receptor.

U

URL (*Uniform Resource Locator*) – Forma de endereçar qualquer objecto na *Web*.
Digitando o URL no *browser* dá-se início ao processo de busca.

V

Videoconferência – Permite comunicação vídeo e áudio em tempo real, possibilitando que pessoas ou grupos, em diferentes locais, possam manter conversação para os mais variados fins. A videoconferência pode utilizar diferentes tipos de equipamento, desde os mais sofisticados, utilizando as redes de transmissão de sinais de televisão, até aos mais baratos, que utilizam os protocolos da Internet e as denominadas Web câmaras.

W

Workload – Expressão utilizada no âmbito da terminologia de ensino a distância que designa o tempo, em horas, que um determinado módulo ou curso exige do aprendente na totalidade das tarefas relacionadas com a aprendizagem.

World Wide Web – Também conhecida por *Web*, é um universo de informação materializado por páginas de texto, áudio, ou vídeo, interligadas e residentes em muitos dos computadores que se encontram ligados à Internet. Acede-se à *Web* através de um computador ligado à *net* e que disponha de um *software* de pesquisa denominado *browser*.